Arbeiten und Ergebnisse

des

Ersten Deutsch-Baltischen Lehrertages

am 3. und 4. August 1907

in Riga.

Riga.

Verlag von G. Löffler.

1907.

Arbeiten und Ergebnisse

des

Ersten Deutsch-Baltischen Lehrertages

am 3. und 4. August 1907

in Riga.

Riga.
Verlag von G. Löffler.
1907.

m
Hb

Druck von C. Mattiesen in Dorpat.

Vorwort.

Das vorliegende Buch bringt „Arbeiten und Ergebnisse" des Deutsch-Baltischen Lehrertages. Darin liegt schon angedeutet, daß man den gesamten Verlauf der Verhandlungen hier nicht erwarten darf. Namentlich verbot sich eine genauere Wiedergabe der Debatten in den neun verschiedenen Sektionen von selbst, dadurch wäre das Buch viel zu sehr angeschwollen. Eine summarische Wiedergabe einer Verhandlung aber wirkt meist langweilig. Daher haben wir auf die Debatten im zweiten Teile unseres Buches, bei Wiedergabe der Sektionsarbeit, so gut wie ganz verzichtet. Wir bringen da „Arbeiten", und zwar meist solche Vorträge, die von den Sektionen speziell für den Druck votiert worden sind, und „Ergebnisse", Thesen, auf die sich die Sektionsglieder geeinigt oder die ihrer Diskussion zu grunde gelegen haben. Durch diese Anlage des Buches glauben wir den zweiten Teil desselben stark entlastet und von viel Stoff, der nur für wenige Interesse gehabt hätte, befreit zu haben. Daß dieser Teil gleichwohl nicht bloß eine Reihe lehrreicher und anregender Vorträge bietet, sondern auch in die Eigenart jeder einzelnen Sektionsarbeit einführt, wird hoffentlich das ihm entgegengebrachte Interesse bestätigen.

Ganz anders aber als die Wiedergabe der Sektionssitzungen glaubten wir die der Plenarsitzungen, unseren ersten Teil, gestalten zu sollen. Es kann kein Zweifel darüber sein: das Schwergewicht dieses ersten Lehrertages hat noch nicht auf den Sektionsarbeiten geruht, wie das oft der Fall ist, sondern auf den Plenarsitzungen. Hier waren die vorgebrachten Fragen von einem so allgemeinen und dabei so aktuellen Interesse, daß ein Buch über den Lehrertag sich unmöglich mit bloßen Resolutionen begnügen konnte. Vielmehr galt es da erstlich sämtliche Vorträge abzudrucken, sodann aber stellten sich die Protokollführer des Plenums die Aufgabe, knappe Bilder der Debatte zu entwerfen. Auch hier kam es darauf an, möglichst auf das Ergebnis

loszusteuern und unter Beiseitelassung alles Unwesentlichen den eigentlichen Gehalt der Debatte herauszuarbeiten. Daher erfolgt auch in der Regel keine Namensangabe der Redner und keine Wiedergabe einzelner Reden. Nur bei der Debatte über Religionsunterricht und Naturwissenschaft tritt beides auf, hier, glaubten wir, werde die Einführung einzelner Redner ungleich belebender wirken als eine bloß sachliche Einteilung in Gruppen. Hoffentlich haben wir damit recht gehabt, und es geht jetzt von dem geschriebenen Worte eine ähnlich anregende Wirkung aus, wie damals von dem gesprochenen.

Indem wir diese Blätter der Öffentlichkeit übergeben, sprechen wir all den Referenten, die uns ihre Vorträge übersandt haben, unsern Dank aus. Wir hätten uns ihnen und den übrigen Förderern des Lehrertages gerne durch Übersendung dieses Buches dankbar erzeigt, aber die äußere Lage gebot auf jedes Freiexemplar zu verzichten. Wir hoffen auf eine Verbreitung dieser Schrift weit über den Kreis der 188 Teilnehmer, ja auch über die pädagogischen Kreise hinaus. Möge sie Interesse finden namentlich bei den Gliedern der verschiedenen Schulkollegien unserer Heimat und nicht zum wenigsten bei all den Eltern, denen an einer gemeinsamen Arbeit von Schule und Haus gelegen ist, denen das Aufblühen unserer deutschen Schulen, die Erhaltung unserer deutschen Bildung und Eigenart Herzenssache ist.

Der erste allgemeine Deutsch-Baltische Lehrertag aber möge für das Zusammenhalten und Zusammenarbeiten unserer Lehrerschaft von dauerndem Segen sein. Wenn sich diese Hoffnung erfüllt, dann bedeutet er etwas für die Geschichte des baltischen Schulwesens.

Riga, Ende August 1907.

Die Redaktionskommission.

Inhalt.

I. Plenarsitzungen.

Erste Plenarsitzung

3. August 10 Uhr Morgens, in der Großen Gilde.

Eröffnung.

Als Vorsitzender des Exekutivkomitees eröffnete Dir. Demme den Lehrertag, indem er an die Versammelten folgende Worte richtete:

In den letzten Jahren haben hier in Riga zwei deutsche Fachlehrertage stattgefunden, und es wurde auf dem letzten die Einberufung eines dritten Fachlehrertages in Dorpat beschlossen. — Ich glaube mich nicht zu irren, wenn ich behaupte, daß wir alle, die wir von dem Fachlehrertage ausgeschlossen waren, mit Neid auf unsere Kollegen sahen, die daran teilnehmen durften. Dieser Wunsch, in gemeinsamer Arbeit mitzuwirken an der Förderung unserer Jugend, zeitigte eine Aufforderung, die von einem Kreise Rigascher Kollegen an Inspektor Goertz erging, an Stelle eines Fachlehrertages einen allgemeinen deutschen Lehrertag einzuberufen. Als Ziel und Zweck eines solchen Lehrertages wurden folgende 4 Punkte festgestellt:

1) allgemeine Anregung auf pädagogischem Gebiet,
2) Besprechung brennender Schulfragen und Nöte,
3) Anknüpfung näherer Beziehungen unter den Kollegen,
4) Gründung eines allgemeinen deutschen Lehrerverbandes.

Am 25. April 1907 wurde auf einer Sitzung in Birkenruh die Einberufung eines solchen Lehrertages zum 3. und 4. August dieses Jahres beschlossen und ein Exekutivkomitee gewählt, dem die vorbereitenden Arbeiten aufgetragen wurden. — Diese Arbeiten sind rechtzeitig in der Ihnen bekannten Weise gelöst worden.

Nachdem wir Glieder des Exekutivkomitees unsern Auftrag nach

bestem Wissen und Können erfüllt haben, erkläre ich als Vorsitzender des Exekutivkomitees den ersten allgemeinen deutschen Lehrertag für eröffnet und fordere Sie auf, sich von Ihren Sitzen zu erheben und ein Hoch auszubringen auf unsern allergnädigsten Herrn und Kaiser Nikolaus II., dem wir die deutsche Schule zu verdanken haben. Unser allergnädigster Herr und Kaiser lebe hoch!

In diesen Ruf stimmte die Versammlung begeistert ein.

Zum Vorsitzenden der Plenarsitzungen wurde hierauf Direktor Hollander gewählt.

Dir. Hollander übernahm das Präsidium und erinnerte nach einigen einleitenden Worten daran, daß seines Wissens zuletzt im Jahre 1889 eine etwas größere Versammlung deutsch-baltischer Pädagogen zusammengetreten sei. Es habe damals eine Beratung der Rigaschen und Mitauschen Kollegen darüber stattgefunden, wie man sich der bereits in Angriff genommenen Russifizierung der Schulen gegenüber zu verhalten habe. In düsterer Stimmung sei man auseinandergegangen, aber es sei noch schlimmer gekommen, als bisher gefürchtet worden. Auch die Privatschulen, auf deren Bestand gehofft worden war, seien den Deutschen genommen worden, und viele hätten die Hoffnung auf bessere Tage ganz aufgegeben. Es seien nun doch solche gekommen und wenigstens die Privat- und Landesschulen seien uns zurückgegeben, aber noch sei vieles zu erstreben, viel Versäumtes gut zu machen, und es gelte nun die in kurzer Frist begründeten Schulen auszubauen, damit in ihnen etwas Tüchtiges geleistet werde. Daher sei eine gemeinsame Beratung der deutsch-baltischen Lehrer dringendes Bedürfnis gewesen. Redner erinnerte daran, daß die heute zusammengetretene Versammlung die erste derartige, alle 3 Provinzen umfassende Tagung sei. Wohl hätten 1864 und 1878 „Versammlungen der Gymnasial-Pädagogen des Dorpatschen Lehrbezirks“ stattgefunden, es seien das aber nur Versammlungen von Delegierten der Gymnasien gewesen, die vom Kurator einberufen waren. Dieser habe bestimmt, wer kommen, worüber beraten werden sollte. Gewiß sei unter der bewährten Leitung des „alten“ Krannhals von den damaligen zum Teil hervorragenden Schulmännern Tüchtiges geleistet worden, aber es war doch nur eine Versammlung von wenigen, die durch allerlei Vorschriften beengt war. Das habe man damals bereits empfunden und im Jahre 1878 den Wunsch ausgesprochen, alle Lehrer zur Beteiligung heranzuziehen. Dazu sei es aber nicht mehr gekommen.

Redner berichtete schließlich mit wenigen Worten, wie der jetzige Lehrertag zustande gekommen sei.

Zu Schriftführern des Plenums wählte darauf die Versammlung die Oberlehrer Dr. v. Hedenström, Wachtsmuth und Hoffmann.

Telegraphische Grüße waren eingelaufen von Oberl. Gurland, Pastor K. Keller und Dir. Tantzscher; außerdem verlas Direktor Hollander ein Begrüßungsschreiben, das der Präses der Euphonie Dir. A. Büttner gesandt hatte, und in dem besonders folgende Worte lebhaften Widerhall fanden: „Und so flehen wir denn Gottes Segen auf die Arbeiten des ersten deutsch-baltischen Lehrertages und seiner Glieder herab. Schwierigere und kompliziertere Aufgaben sind ja der heutigen Generation deutscher Lehrer gestellt, als sie einst meinen Zeitgenossen oblagen. Zwar das Hauptziel ist dasselbe: tüchtige deutsche Bildung für unsere Jugend — aber zugleich muß diese zu einer möglichst vollkomenen Beherrschung der Reichssprache geführt werden, um dereinst im öffentlichen Leben wirken und unsere Interessen vertreten zu können. Durch und durch deutsch und zugleich des Russischen vollkommen mächtig soll sie werden. Die besten Wege zur Erreichung beider Aufgaben zu finden, darin wird eine der wichtigsten Beschäftigungen des gegenwärtigen und der künftigen deutsch-baltischen Lehrertage liegen. Mögen ihrer noch viele folgen, unserer Heimat und deutschen Sache zum Frommen!

„Wer nach langjähriger Arbeit an unserer alten deutschen Schule die sogenannte „Reform" und ihre fühlbarste Betätigung: die systematische allmähliche Verschüttung der Quellen unserer deutschen Bildung, erlebt hat, und wem es dann vergönnt worden ist, Zeuge zu sein, wie eine jüngere Generation mit Neubauten auf den Schutt, aus dem alten Material, hat beginnen dürfen, dem stärkt sich wohl das Vertrauen darauf, daß Gott noch im Regimente sitzt, und er gedenkt gern des Spruches im Jesaja: „Wer glaubt, der fleucht nicht!" Das walte Gott in Gnaden!"

Auf Vorschlag des Vorsitzenden votierte die Versammlung für freundliches Entgegenkommen und Förderung des Lehrertages folgenden Institutionen ihren Dank: der Großen Gilde, dem Vorstande des Kunstmuseums, der Gesellschaft für Geschichte und Altertumsforschung, der Direktion des Schützenvereins.

Zum Zweck der Drucklegung der Referate und Verhandlungen beschloß die Versammlung die Einsetzung einer Kommission, bestehend

aus den Schriftführern des Plenums und der Sektionen unter Hinzuziehung weiterer Glieder und wählte zum Vorsitzenden dieser Kommission Mag. Schrenck.

Es folgte nun das Referat von Direktor Eggers über

Russisches Abiturium bei deutscher Unterrichtssprache.

Der Vortragende wies zunächst darauf hin, daß dieses Referat ursprünglich einem anderen zugedacht gewesen sei, Herrn Direktor Tantzscher-Birkenruh, dieser aber sei leider durch Krankheit verhindert worden, sein Vorhaben auszuführen. Herr Tantzscher habe aber schon im Laufe des verflossenen Schuljahres ein eingehendes Memorandum über ein nahe verwandtes Thema verfaßt. Den dort ausgesprochenen Ideen schließe sich Referent zum großen Teile an, wenn er auch zu einem etwas abweichenden Schlußresultat gelange; daher glaube er bei seinen folgenden Ausführungen Herrn Tantzscher als stillen Mitarbeiter bezeichnen zu dürfen.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen entwickelte der Vortragende etwa folgenden Gedankengang:

Es erscheint durchaus verständlich, daß die Regierung von den neuerstandenen deutschen Schulen unserer Provinzen eine stärkere Betonung der russischen Sprachkenntnisse verlangt, als etwa bis zu den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts bei uns landesüblich war. Wir alle, die wir zu jener Zeit die baltisch-deutschen Schulen besucht haben, wissen, wie es darum bestellt war. Wir Schüler erwarben uns ganz achtungswerte grammatische Kenntnisse, wir vermochten uns auch schriftlich nach reiflicher Überlegung leidlich korrekt auszudrücken, uns mangelte aber die Leichtigkeit und Gewandtheit im mündlichen Ausdruck, vor allem die Beherrschung der Umgangssprache. Wenn wir nun, dem Wunsche der Regierung entsprechend, auf diesem Gebiet weit höhere Anforderungen an unsere Zöglinge stellen und ihnen eine wirklich gründliche theoretische und praktische Erlernung der russischen Sprache zur Pflicht machen, so handeln wir auch in unserem wohlverstandenen eigenen Interesse. Wie die Verhältnisse nun einmal liegen, brauchen wir deutschen Balten im Existenzkampf, den wir unter weit schwereren Bedingungen als früher zu führen haben, die Kenntnis der Reichssprache als wichtige Waffe; wir brauchen sie aber nicht nur im Kampf um unsere materielle Existenz, sondern auch im politischen Meinungsstreit, dem jetzt unter dem konstitutionellen Regime eine weite Arena eröffnet ist, im Landesdienst,

im Dienste für unsere Heimat. Daher ist es unsere Pflicht, der Regierung klar und unzweideutig unsere volle Bereitwilligkeit zu erklären, die russischen Sprachkenntnisse in unseren Schulen mit allen uns zu Gebote stehenden pädagogischen Mitteln zu fördern.

Ganz anders haben wir uns dagegen meines Erachtens zu der weiteren Forderung der Schulobrigkeit zu verhalten, daß dieselben Fächer, die im Laufe der ganzen Schulzeit in deutscher Sprache gelehrt werden dürfen, zu Examenzwecken in einer anderen Sprache umgelernt werden müssen. Diese Forderung ist unberechtigt, weil eminent unpädagogisch. Nur dann ist eine erfolgreiche pädagogische Arbeit denkbar, wenn die Jugend dem behandelten Stoffe ein lebhaftes Interesse entgegenbringt. Wir aber sollen unsere Zöglinge in ihren schönsten Entwicklungsjahren zwingen, einen im wesentlichen schon bekannten Stoff in einer anderen Sprache wiederzukäuen! Ekel und Widerwille gegen eine solche Unterrichtsmethode wird die unausbleibliche Folge sein, und auf solchem Boden können keine guten Früchte reifen! Ferner handelt es sich bei diesen formalen Kenntnissen, die nur zu Examenzwecken rasch aufgerafft werden, um ein schnell vergängliches Gut, das nicht zum lebendigen geistigen Besitz der Schüler werden kann.

Als weiterer erschwerender Umstand tritt hinzu, daß wir über den Umfang der zum Abiturium geforderten Kenntnisse bisher noch im unklaren sind. Zwei Möglichkeiten liegen vor: das Abiturium 1) im Umfange des Examenprogramms der Regierungsgymnasien, 2) über den gesamten Kursus des Gymnasiums in allen Fächern. Ich fasse nur den ersteren Fall näher ins Auge, weil wir nur hierfür einigermaßen sichere Garantie der Durchführbarkeit bieten können.

Im Examenprogramm der Regierungsgymnasien sind einige Fächer enthalten, die für uns in diesem Zusammenhange ausscheiden können, weil Unterrichts- und Examensprache zusammenfallen: Russische Sprache und Literatur, Geschichte Rußlands, Religion und Deutsch. Es verbleiben folgende Fächer, die zum Abiturium „umgelernt" werden müßten: 1) Mathematik, 2) Allg. Geschichte, 3) Latein, 4) Griechisch resp. Französisch. In diesen Fächern denke ich mir die Präparation zum russischen Examen etwa in folgender Weise: 1. Mathematik. Von den unteren Klassen an wird die Terminologie in russischer Sprache geübt, in Tertia und Sekunda werden bei deutscher Unterrichtssprache russische Aufgabensammlungen gebraucht, in Prima und Selekta findet der Unterricht ganz in russischer Sprache statt. 2. Allg. Geschichte. In diesem Fach wird nach dem offiziellen Programm nur

über die Geschichte des Altertums examiniert. Daher wäre der Stoff von uns zweimal durchzunehmen: zuerst auf der Mittelstufe, etwa in Quarta, deutsch, und dann in der Prima und Selekta in je 1—2 Wochenstunden russisch. 3. Latein. In den 3 obersten Klassen müßten je 2—3 Stunden wöchentlich dem Übersetzen der Klassiker ins Russische gewidmet werden. 4. Griechisch oder Französisch. Das Griechische ist kein obligatorisches Examenfach, wenn statt dessen das Französische gewählt wird. Dieses wäre dringend zu empfehlen, denn dann würde, wenn der Unterricht nach der sogen. natürlichen Methode erteilt worden ist, auch nur in französischer Sprache examiniert werden.

Bei der Durchführung dieses Lehrplans könnten sich unsere Schüler mit einiger Aussicht auf Erfolg dem geforderten Examen unterwerfen, freilich würde dabei viel jugendliche Kraft, die in gesunde Bildungswerte umgesetzt werden könnte, nutzlos vergeudet. Dagegen halte ich die Vorbereitung zu einem Abiturium, in dem alle Fächer des gesamten Gymnasialkursus in ihrem vollen Umfange gefordert werden, für geradezu unmöglich. Die neunte Repetitionsklasse verwerfe ich aus denselben Gründen wie Direktor Brock, dessen Aufsatz in der St. Petersburger Zeitung (1906. Nr. 320) ich als bekannt voraussetzen darf. Selbst wenn man den Versuch unternähme und es durch große pädagogische Kunst gelänge, die Schüler die geisttötende Öde dieses einen Jahres überwinden zu lehren, so glaube ich kaum, daß die gewaltige Masse des Stoffes bewältigt werden könnte. Man bedenke: es handelt sich u. a. um den ganzen Kursus der Weltgeschichte und der Physik in russischer Sprache; dazu kommen noch einige Fächer, die schon auf der Unter- oder Mittelstufe abgeschlossen worden sind, vor allem Geographie, Zoologie und Botanik! Letzterer Umstand wird auch nicht genügend berücksichtigt in dem Birkenruher Projekt, den ganzen Unterrichtsstoff auf 9 statt 8 Klassen zu verteilen und in den oberen Klassen neben dem Deutschen auch das Russische als Unterrichtssprache in allen Fächern zu brauchen.

Aus den ausgeführten Gründen ergibt sich der Schluß: das Examen in russischer Sprache über den gesamten Gymnasialkursus ist der Todesstoß für unsere deutschen Schulen, daher müssen wir alle gesetzlich zulässigen Mittel anwenden, um die uns drohende Gefahr abzuwenden. Es erscheint mir zweifellos, daß alle Institutionen in Stadt und Land, denen am Gedeihen der deutsch-baltischen Schulen gelegen ist, uns nach Kräften unterstützen werden, vor allem werden die Deutschen Vereine, die baltisch-konstitutionellen Parteien und die Ritterschaften

unserer Provinzen diese Aufgabe als einen äußerst wichtigen Punkt in ihr Aktionsprogramm aufnehmen müssen. Unsere Sache ist nicht aussichtslos, denn auf unserer Seite ist das Recht, das Recht des Pädagogen und des Staatsbürgers: als Pädagogen dürfen wir in unseren Schulen die Durchführung gesunder pädagogischer Grundsätze verlangen, als Staatsbürger dürfen wir erwarten, daß aus dem uns zugestandenen Rechte, unsere Kinder in ihrer Muttersprache zu unterrichten, die nötigen Konsequenzen gezogen werden.

Hierauf gab Inspektor Goertz folgendes Korreferat:

Nur gezwungen habe ich das Korreferat in dieser überaus schwierigen und dunklen Frage übernommen, da ich, durch andere Dinge in Anspruch genommen, mich nicht in sie vertiefen konnte. Durch die Erkrankung des Direktors Tantzscher, welcher sich mit der verzwickten Materie genau vertraut gemacht hat, bin ich gezwungen einzutreten. Ich stütze mich hierbei auf seine Arbeit.

Das Falsche und Unpädagogische eines Abituriums in russischer Sprache bei deutsch geführtem Unterricht liegt auf der Hand. Daher erscheint es selbstverständlich, daß unsere Deutschen Vereine, die Ritterschaften und Parteien für die Erreichung des Examens in deutscher Sprache zu kämpfen haben. Da wir aber nicht wissen können, wann dieses Ziel erreicht wird, müssen wir fürs erste mit den Verhältnissen rechnen, wie sie noch liegen. Aus diesem Grunde halte ich es für falsch, von vornherein zu sagen, das volle Abiturium sei ein Ding der Unmöglichkeit. Sollen wir denn erklären, daß wir, falls keinerlei Erleichterung uns geboten wird, falls wir ein deutsches Examen nicht durchsetzen, auf die deutsche Schule verzichten? Das sei ferne.

Man muß sich also über folgendes klar werden:

1) Wie ist im allgemeinen die Vorbereitung zu gestalten? Auf längere Zeit verteilt oder ganz am Ende der Schulzeit zusammengedrängt?

2) Wie ist sie

a) bei gekürztem Examen?

b) bei vollem Programm?

Da muß ich von vornherein gestehen, daß ich anfangs, als die Frage der Begründung deutscher Schulen aufs Tapet kam, die Idee eines 9. Präparationsjahres verfochten habe, daß ich aber, nach reiflicher Überlegung, den Plan ganz verworfen habe und den von den Direktoren Brock und Eggers angeführten Gründen beistimme. Die

Vorbereitung kann nur allmählich geschehen, falls nicht öder Examendrill eintreten soll. Außerdem ließe es sich im Russischen nicht leisten.

Betonen aber möchte ich bei dieser Gelegenheit, daß man die Schwierigkeiten des russischen Abituriums nicht unterschätzen darf. Das geschieht mehrfach in Kreisen von Pädagogen, welche meinen, das „Umlernen" werde sich rasch bewältigen lassen. Man täusche sich nicht: wenn nicht rechtzeitig die Maßregeln getroffen sind, könnte die Existenz unserer Schulen durch den Mißerfolg beim Examen im höchsten Grade gefährdet werden. Das Vertrauen in den Kreisen unseres stark opportunistischen Publikums dürfte dann leicht schwinden, wir selbst aber müßten uns schwere Vorwürfe machen, daß wir in echt baltischem Leichtsinn über vorhandene Gefahren uns hinweggetäuscht hätten. Ich erinnere, welche schlechten Erfahrungen wir in der ersten Zeit der Kreise, als sie noch mangelhaft organisiert waren, gemacht haben.

Auf Grund der Überzeugung, daß die Vorbereitung allmählich zu geschehen habe, ist für Birkenruh von Direktor Tantzscher ein Plan der Examenvorbereitung ausgearbeitet worden, den er einer ausführlichen Denkschrift über diese Materie beigefügt hat. Der von der Konferenz begutachtete, von Schulkollegium und Adelskonvent bestätigte Plan ist folgender.

Wenn uns das Examen in demselben Umfange, wie es an Kronsschulen üblich ist, zugestanden werden sollte, hätten wir im Latein, in der Mathematik und in der alten Geschichte russisch zu prüfen. Die Vorbereitung für dieses Examen hätte man sich in folgender Weise zu denken.

Die Verstärkung der Übung im Russischen hätte mit der Tertia zu beginnen. Dort wären je 1 Stunde Algebra und Latein dafür zu verwenden. Das Gleiche gilt für die Sekunda; in der Prima müßten 1 Algebrastunde, 1 Geometriestunde, 2 Lateinstunden in russischer Sprache erteilt werden, so daß mit der hinzugefügten zweiten Stunde für russische Geschichte in dieser Klasse im ganzen 11 Stunden russisch gegeben werden (statt der bisher vorgesehenen 6). In der Selekta wären an russischen Stunden vorhanden: 5 russische, 2 russ. Geschichte, 3 Math., 3 Latein, 2 alte Geschichte = 15 Stunden. Das Griechische soll, wenn irgend möglich, ganz in deutscher Sprache gelehrt werden, doch wird das davon abhängen, ob beim Abiturium das Französische als voller Ersatz fürs Griechische anerkannt werden wird. Ist das nicht der Fall, so wäre das Französische in Prima und Selekta fakultativ zu machen; das Griechische müßte dann auch schon früher teilweise in russischer Sprache

behandelt werden, und zwar in der Sekunda in 1 Stunde, in Prima in 2 und in Selekta in 2 Stunden.

Dann gibt es russische Stunden:

in Tertia	5 russ.,	1 Gesch.,	1 Latein,	1 Alg.	= 8
in Sekunda	5 „	1 „	1 „	1 „	1 Gr. = 9
in Prima	5 „	2 „	2 „	2 „	1 Geom., 2 Gr. = 13
in Selekta	5 „	2 „	3 „	2 alte Gesch.,	Alg. Geom. } 3, Gr. 2 = 17

Wenn dagegen von uns das volle Examen verlangt wird, würde außer in den früher erwähnten drei Fächern auch noch in der Physik, Logik, Kosmographie und Geographie russisch zu examinieren sein. Es würde sich dann bei einem 9-jährigen Kursus die Vorbereitung zum Examen in folgender Weise gestalten:

In der Sekunda würde je eine Stunde Algebra und Latein in russischer Sprache zu geben sein. Die Physik, in der das Umlernen ganz besondere Schwierigkeiten böte, wird gleich in russischer Sprache vorgetragen, doch wird im letzten Quartal jedes Jahres der russisch durchgenommene Kursus in deutscher Sprache wiederholt, damit die Schüler auch die deutsche Terminologie in der Physik beherrschen. Da der auf 3 Jahre berechnete Physikkursus bei uns sich auf 4 Jahre verteilt, bietet sich die Zeit zu solchen Wiederholungen. — In Sekunda also im ganzen 10 russ. Stunden. In Prima hätten wir wieder 1 Stunde Latein, 1 Algebra, 3 Physik, was mit den 7 für Russisch und russische Geschichte 12 russische Stunden ausmacht.

In Selekta gäbe es 2 Stunden Latein, 1 Stunde Algebra und 1 Geometrie, 2 Stunden Physik, 2 allgemeine Geschichte, 1 allgemeine Geographie, zusammen mit den 6 Stunden für russische Sprache und Geschichte im ganzen 15 Stunden. Kosmographie und Logik werden auf deutsch gelehrt.

In der neunten Klasse hätten wir 3 Stunden Latein, 2 Mathematik, 2 Physik, 3 Geschichte, 1 Kosmographie, 1 Logik, russische Sprache und russische Geschichte 6, zusammen 18 Stunden. Wenn auch das Griechische offizielles Examenfach werden muß, so würde in Prima und in Selekta je eine Stunde, in Suprema (IX) 2 Stunden wöchentlich in russischer Sprache zu erteilen sein. Auf diese Weise hofft man durch allmähliche Präparation das Ziel zu erreichen, kann sich jedenfalls sagen, daß man alles getan habe, um der Forderung zu genügen. (Vgl. hierzu die Tabelle im Anhang.)

Ich für meine Person stehe aber so, daß ich auch für den Fall des gekürzten Examens 9 Schuljahre fordere.

Wenn man bei den bisherigen 8 Jahren bleibt, so muß infolge der starken Betonung des Russischen und der teilweise eingetretenen Anwendung der russischen Sprache die Durchnahme des Stoffs in der Muttersprache erheblich gekürzt werden. Wo aber eine Kürzung möglich wäre, ist mir unerfindlich: bei Russisch und Mathematik verbietet es sich von selbst aus äußeren Gründen; daß wir Deutsch und Geschichte schädigen sollen, erscheint doch wohl ausgeschlossen. Die alten Sprachen endlich dürfen keine Schmälerung erfahren, widrigenfalls der ganze Zweck des Gymnasiums in Frage gestellt wird. Oberflächenkultur haben wir nachgerade genug gehabt. Was das russische sogenannte Gymnasium für die alten Sprachen leistet, sollte doch hier als abschreckendes Beispiel gelten. Die Zeit der Russifizierung hat deutlich die Schrecken der Halbheit gezeigt.

Daß die bisherige Stundenzahl für das Lateinische zu klein war, hat man in Birkenruh schon eingesehen und in Quarta von 5 auf 6 erhöht. Das kurländische Programm nahm die höhere Stundenzahl von vornherein an und setzte sogleich 9 Jahre für den Gymnasialkursus an. Bei Ansetzung von 9 Jahren wird es auch unter dem Druck des russischen Examens möglich, die Schüler einigermaßen mit dem Geist der Antike bekannt zu machen. Dann können sie Verständnis gewinnen für die Disziplin, die ihnen durch das Lateinische und die Lektüre der römischen Schriftsteller zu teil wird, für den vertiefenden und verinnerlichenden Einfluß, den ein Homer, ein Plato, ein Sophokles ausübt. Das in den alten Sprachen, dem deutschen und dem Religionsunterricht auf dieser obersten Stufe Gebotene wird sie frisch erhalten bei der Präparation zum Examen.

Wenn man sagt, die Jugend strebe in diesem Alter aus der Schule fort, so ist das gewiß wahr. Aber wer in dieser harten Zeit trotz alledem sich hier eine wirkliche Bildung schaffen will, der muß sich in die dira necessitas fügen: gesteigerte Anforderungen verlangen größeren Zeitaufwand. Sehen wir doch, daß die Schulen Deutschlands ebenfalls 9 Jahre brauchen.

Zuch Schluß möchte ich nochmals betonen, daß die Frage des russ. Abituriums nicht ernst genug genommen werden kann. Der Ausfall der ersten Examina ist von entscheidender Wichtigkeit für die Zukunft der deutschen Schulen.

Ich resümiere:

Wir sollen mit allen Mitteln durch die Deutschen Vereine, Ritterschaften, Parteien schleunigst auf ein Abiturium in deutscher Sprache losarbeiten. Aber wir dürfen uns nicht in Hoffnungen wiegen, sondern müssen rechtzeitig die Vorbereitungen treffen, daß unsere Schüler auch unter den schwierigsten Bedingungen dem Examen entgegengehen können. Werden wir dann durch Schikane und Mißgunst geschädigt, sa haben wir wenigstens uns keine Vorwürfe zu machen.

Hierauf sagte Dir. v. Zeddelmann etwa folgendes:

Meine Damen und Herren! Es ist die schwierigste, verantwortungsvollste und wichtigste aller dieser unserem ersten deutsch-baltischen Lehrertage vorliegenden Fragen, die wir heute zu behandeln haben. Sie ist so sehr verantwortungsvoll, weil von den Wegen, die wir zur Erreichung des russischen Abituriums einschlagen, das Schicksal der uns anvertrauten Jugend abhängt, weil wir es zu verantworten haben, wenn dieselbe, ungenügend von uns vorbereitet, das russische Abiturium nicht leisten kann und dadurch in eine geradezu aussichtslose Lage versetzt ist. Und so leicht können wir es uns nicht machen, wie Herr Direktor Eggers, der ein über den gesamten Lehrstoff des Gymnasiums ausgedehntes Abiturium als unmöglich einfach aus der Diskussion ausschließt. Leider sind eine ganze Anzahl Schulen, nämlich sämtliche Privatschulen und die Schulen des Deutschen Vereins in der unmöglichen Lage, ein solches Abiturium leisten zu müssen. Gewiß schlösse ich mich einem Proteste gegen ein solches pädagogisches Unding von ganzem Herzen an. Allein wir haben es durch Jahrzehnte erlebt, wie nicht nur unsere staatsbürgerlichen Rechte beeinträchtigt, sondern ebenso durch Jahrzehnte unsere Rechte auf pädagogischem Gebiet vergewaltigt worden sind, ohne daß unsere Proteste Erfolg hatten. Tatsächlich steht es so, daß vielleicht die Landesschulen das Recht erhalten, das Abiturium im Umfange wie an den Kronsgymnasien abzuhalten, das sogenannte „kleine" Abiturium, wie man es bezeichnet hat, und ich es der Kürze wegen auch bezeichnen will, während nach bestehendem Gesetz von den übrigen Schulen das „große" Abiturium verlangt wird. Dieses besagt, daß unsere Schüler an fremden Gymnasien über den gesamten am Gymnasium in acht Jahren angeeigneten Lehrstoff examiniert werden sollen. Da kommen zunächst die Fächer der achten Klasse hinzu, die bei dem „kleinen" Abiturium fortfallen: Logik und Psychologie (aus der siebenten Klasse), Kosmographie und Physik, dasjenige Fach, das am schwersten umzulernen ist, weil es sich

da nicht nur um Aneignung der russischen Terminologie handelt, wie bei der Mathematik, sondern der Schüler die schwierigsten physikalischen Gesetze in einer Weise entwickeln und komplizierte Apparate derart erklären muß, daß er seine volle begriffliche Beherrschung des Gebiets nachweist. Dazu kommen dann die in den unteren Klassen des Gymnasiums absolvierten Fächer Arithmetik, Naturkunde, Geographie und der gesamte Geschichtskursus der ganzen Gymnasialzeit. An Wegen, die uns ein solches Abiturium ermöglichen sollen, ist bisher die neunte Repetitionsklasse und das von Birkenruh akzeptierte System eines allmählichen Umlernens von der Tertia an genannt worden. Gegen die neunte Repetitionsklasse, die als tödlich langweiliges Repetieren von deutsch Gelerntem in russischer Sprache schon genügend charakterisiert worden, will ich nur auf einige weitere gegen diese Klasse sprechenden Gesichtspunkte aufmerksam machen. Diese Klasse bedeutet Verlust eines Jahres in dem uns bevorstehenden Konkurrenzkampfe mit unseren lettischen und estnischen Heimatsgenossen für jeden, der die deutsche Schule besucht; sie bedeutet Verlust eines Jahres, das viel besser, sei es vor, sei es nach dem Studium auf deutschen Universitäten verbracht werden könnte, wo schon so mancher die für sein ganzes Leben entscheidenden Anregungen erhalten hat; sie bedeutet, daß wir unsere Jugend, die sich nach absolvierter achter Klasse mit Recht reif für die Universität fühlen wird und die erfahrungsgemäß schon im letzten Schuljahr mit all' ihrem Wünschen und Sehnen nach der Universität strebt, zwingen müssen, noch ein ganzes Jahr der geisttötenden Repetition des Gelernten in russischer Sprache zu opfern.

Gegen das Birkenruher System will ich nur folgende Einwände erheben: 1) Betrachten Sie sich auf den in Ihren Händen befindlichen Lehrplänen (s. Anhang) die Gesamtstundenzahl. Sie ist inkl. Turnen angegeben. Ziehen wir die zwei wöchentlichen Turnstunden ab, so erhalten wir in Tabelle A von IV—II je 32, in I 34 und Selekta gar 35 wöchentliche Stunden; in Tabelle B entsprechend 32, 33, 34 und 33 wöchentliche Stunden, eine Zahl, die ich nur als barbarisch bezeichnen kann. 2) Dieses System bietet uns in prononciertester Weise gerade das so perhorreszierte Umlernen. 3) Bei fortwährendem Erlernen desselben Gegenstandes in zwei Sprachen muß in den Köpfen der Schüler ein grenzenloser Kohl entstehen. Wenn unsere Schüler das Deutsche nicht als Muttersprache beherrschten, würde ich sagen: bei einem solchen Mischsystem müßten sie beide Sprachen ungenügend beherrschen; so sage ich: sie werden auf diese Weise das Russische gewiß

nicht genügend erlernen. 4) Zwingt dieses System dazu, mit lauter Lehrern zu arbeiten, die beide Sprachen beherrschen, da es ja doch klar ist, daß in ein und demselben Gegenstand nur ein und derselbe Lehrer den zweisprachigen Unterricht erteilen kann. Denn was würde wohl herauskommen, wenn B in russischer Sprache traktieren sollte, was A in derselben Woche deutsch durchgenommen hat? Wir müßten also auf die Verwendung aller derjenigen Lehrer, unter anderem auch ausländischer, verzichten, die des Russischen nicht genügend mächtig sind. 5) Bleibt in Birkenruh nur eine rein deutsche Klasse nach, oder wenn wir die drei unteren, in Birkenruh nicht vertretenen Klassen hinzurechnen, erhalten wir vier rein deutsche und vier, resp. fünf gemischte Klassen. Da möchte ich Ihnen doch einen anderen Vorschlag machen, wie er von dem Kuratorium und dem Lehrerkollegium der von mir geleiteten Anstalt fast einstimmig akzeptiert ist: Vermeidung beinahe jeglichen Umlernens bis auf die nötige Repetition der Naturkunde und Geographie in russischer Sprache, die zum Teil den Schülern selbst überlassen werden kann, und reinliche Scheidung in sechs deutsche und zwei russische Klassen, wobei natürlich in den deutschen Klassen die obligatorischen Fächer Russisch, Geschichte Rußlands und Geographie Rußlands in russischer Sprache, und in den russischen Klassen Religion und Deutsch deutsch traktiert werden. Ich knüpfe hier an eine Ausführung Direktor Tantzschers in seiner Denkschrift zur Motivierung seines Systems an. Er weist darauf hin, was dazu gehört, daß sich in einer fremden Sprache Ohr und Zunge, Gedanke und Wort derart miteinander verbinden, daß freie Reproduktion des deutsch Gelernten in russischer Sprache ermöglicht werde, daß der Schüler nicht übersetzt, sondern seine Gedanken frei in russisches Gewand kleiden kann. Das ist es, was wir erreichen müssen, sollen unsere Schüler dem Abiturium gewachsen sein, das ihnen bevorsteht. Meine Damen und Herren, ich weiß aus eigener Erfahrung, was es heißt, die russische Sprache so erlernen, daß man nicht nur in gewissen begrenzten Sphären die russische Terminologie beherrscht, sondern in allen Sätteln reiten kann. Ich habe als erwachsener Mensch, nach absolviertem Universitätsstudium, in Moskau, ausschließlich mit Russen verkehrend, zwei Sommer und ein ganzes Semester in einer russischen Familie lebend und mich nur mit dem Russischen beschäftigend, zwei volle Jahre gebraucht, um das Russische vollständig beherrschen zu lernen. Ich freilich lernte die Sprache, um sie alsdann lehren zu können. Völlige Beherrschung einer fremden Sprache wird man nun auch in der Schule nie erzielen.

Allein wir müssen unsere Schüler so führen, daß sie jenes von Herrn Dir. Tantzscher skizzierte Ziel annähernd erreichen können. Und das ist nur möglich, wenn wir ihnen zwei Jahre lang alle Gegenstände russisch lehren, damit sie nur diese Sprache hören und sprechen, denn nur so können wir sie dazu bringen, daß Ohr und Zunge, Gedanke und Wort einigermaßen verschmelzen. Und auch das nur unter der Bedingung, daß der Unterricht im Fache russische Sprache von unten auf sehr gründlich betrieben und gleichzeitig etwa von Quarta an die jährlichen Schlußrepetitionen in der Mathematik und den alten Sprachen russisch stattfinden. Vergessen wir auch nicht, daß die Schüler unserer Privatschulen von fremden Lehrern werden examiniert werden, die sie nicht kennen und nur nach den Examenleistungen beurteilen müssen, die über ihre Reife nicht urteilen können, sondern nur nach Kenntnissen fragen. Die Vorteile dieses Systems, um sie kurz zusammenzufassen, sind 1) reinliche Scheidung in sechs deutsche und zwei russische Klassen, ohne Doppelsprachigkeit; 2) das Umlernen wird so gut wie gänzlich vermieden, da in den russischen Klassen neuer, also die Schüler interessierender Lernstoff durchgenommen wird; 3) genügende ausschließliche Praxis im Russischen durch zwei Jahre hindurch.

In der nun einsetzenden Debatte äußerte Direktor Schweder in Bezug auf die alten Sprachen den Wunsch, vor allem für das Griechische die deutsche Unterrichtssprache zu erhalten, um als Frucht des vorhergehenden vorwiegend grammatischen Unterrichts in den letzten Jahren die Möglichkeit eines vollen Eingehens auf den geistigen Gehalt der griechischen Schriftsteller zu ernten. Beim Lateinischen zeigte sich der Redner unter Hinweis auf den geringeren geistigen Gehalt der entsprechenden Literatur eher geneigt, auf Kompromisse einzugehen, im Notfalle selbst die deutsche Unterrichtssprache für die Oberklassen zu opfern, wenn als Äquivalent das deutsche Abiturium im Griechischen und der Geschichte zugestanden würde. Bei der Mathematik als einem indifferenteren Fache wäre es leichter, zu Gunsten der russischen Unterrichtssprache Zugeständnisse zu machen; auch sollte bei etwaiger sonstiger Geneigtheit der Regierung, die Bedingungen des Abituriums zu erleichtern, dieses Fach am ehesten preisgegeben werden. Groß wären die Schwierigkeiten, die die Physik einem Umlernen biete bei dem großen Umfang des Stoffes und der an sich schon vorhandenen Schwierigkeit präzisen sprachlichen Ausdrucks. Es scheine sich daher in diesem Fach auch kaum ein anderer Ausweg darzubieten, als dasselbe in einer

Sprache zu erledigen und von vorn herein russisch zu unterrichten. Auf Grund seiner Erwägungen gelangte Direktor Schweder zu dem Vorschlag, in den 2 oder 3 oberen Klassen folgende Fächer ganz in russischer Sprache zu unterrichten: Mathematik, Physik, Latein und die in den oberen Klassen beginnenden Fächer wie Logik 2c., wenn das zugleich Examenfächer sind; dagegen für Griechisch und Geschichte die deutsche Unterrichtssprache allein beizubehalten.

Die Diskussion ergab zunächst volle Übereinstimmung in der Verurteilung des russischen Abituriums bei deutscher Unterrichtssprache als eines pädagogischen Undings. Die Versammlung beschloß, dieser Überzeugung in einer Resolution Ausdruck zu geben, jedoch nicht ohne die Notwendigkeit einer möglichst weitgehenden Beherrschung des Russischen zu betonen. Ferner beschloß die Versammlung, diese Resolution dem Kurator des Rigaschen Lehrbezirks zu unterbreiten und die baltischen Ritterschaften sowie alle sonst an dem Gedeihen deutscher Bildung interessierten Körperschaften und Vereine des Landes aufzufordern, daß sie mit allen Kräften für die Abstellung des russischen Abituriums wirken möchten.

Folgender von einer gewählten Kommission vorgeschlagene Wortlaut der Resolution fand am Tage darauf die Zustimmung der Versammlung:

„Der am 3. und 4. August 1907 in Riga zusammengetretene Deutsch-Baltische Lehrertag bezeichnet es als eine unabweisbare Pflicht, die Kenntnis der russischen Sprache in den deutschen baltischen Schulen mit allen pädagogisch zulässigen Mitteln zu fördern. Dagegen spricht er einstimmig seine Überzeugung dahin aus, daß die Forderung, in diesen Schulen müsse trotz der deutschen Unterrichtssprache das Abiturium in russischer Sprache abgelegt werden, den Prinzipien einer gesunden Pädagogik zuwiderläuft. Der Lehrertag beschließt, diese Meinungsäußerung dem Kurator des Rigaschen Lehrbezirks zu unterbreiten. Zugleich wendet er sich mit der Aufforderung an die berufenen Vertretungen von Stadt und Land, die baltischen konstitutionellen Parteien, die Deutschen Vereine und alle sonstigen Institutionen, denen am Gedeihen der deutschen baltischen Schulen gelegen ist, an maßgebender Stelle in diesem Sinne zu wirken."

Es zeigte sich weiter Einmütigkeit in der Forderung, der Schule ihren deutschen Charakter zu wahren, auch wenn man zur Erreichung

des augenblicklich vorgeschriebenen russischen Abituriums Opfer zu bringen und auf Kosten der pädagogischen Überzeugung Konzessionen zu machen hätte. Doch gingen die Meinungen darüber auseinander, was den deutschen Charakter der Schule vor allem gewährleiste und was ihn andrerseits am meisten gefährde. Während von der einen Seite unter Betonung der Bildsamkeit und leichten Beeinflussung im Kindesalter das Hauptgewicht auf den deutschen Unterricht in den Unterklassen des Gymnasiums gelegt wurde, betonte eine andere Gruppe von Rednern die weit reicheren Bildungsmöglichkeiten im Jünglingsalter, wo auf Grund des auf der Unterstufe angeeigneten Rohstoffes erst eigentlich deutsche Geistesbildung vermittelt werde, wo sich der Einwirkung auf das Gemüt und der Erweckung der Begeisterung für Ideale erst die volle Möglichkeit erschließe.

Den verschiedenen Anschauungen entsprechend sah auch die erste Gruppe eine geringere Gefahr darin, wenn die deutsche Unterrichtssprache in den 2 obersten Klassen praktischen Erwägungen geopfert würde. Die Redner der anderen Gruppe wünschten dagegen mit allen Anstrengungen und unter einem Appell an den Idealismus unserer Jugend den gesamten Bildungsstoff des Gymnasiums der deutschen Unterrichtssprache zu erhalten und hielten die Forderung einer neunten, speziell der Vorbereitung zum russischen Abiturium dienenden Klasse aufrecht.

Es ging aus der Debatte hervor, daß die Zahl der Anhänger einer neunten Klasse, wenigstens soweit sie als reine Umlerneklasse zu betrachten wäre, seit dem Beginn unserer deutschen Schulgründungen merklich zurückgegangen ist. Gegen die neunte Klasse wurde außer dem praktischen Gesichtspunkt, daß sie den Verlust eines Lebensjahres und damit Schwächung im Konkurrenzkampfe bedeute, namentlich die Erwägung pädagogischer und moralischer Art ins Feld geführt, daß das mechanische Umlernen unserer Jugend einen Widerwillen gegen die Arbeit einflößen müsse; ferner auch die Schwierigkeit der Aufgabe des Umlernens selbst, da gleichzeitig die Übung in ca. 16 Fächern zu erhalten wäre, wie das das sogenannte große Abiturium verlangt. Auch ungünstige Erfahrungen bei einem früheren kurzen Versuch der Art wurden angeführt. Die Anhänger der neunten Klasse führten dagegen aus: in der neunten Klasse brauche keineswegs ein mechanisches Umlernen zu herrschen, indem durch Umordnung des Stoffes nach neuen Gesichtspunkten den Schülern genügend geistige Entschädigung und Förderung für die aufgewandte Arbeit geboten werden könne. Auch falle das Umlernen in Fächern wie Religion, deutsche Sprache, russische

Sprache und Literatur, Geschichte und Geographie Rußlands an und für sich fort, und wenn das Französische zu einem obligatorischen Fach gemacht würde, so hätte man volle Freiheit für die Anwendung der deutschen Unterrichtssprache im Griechischen gewonnen. So blieben im wesentlichen für das Umlernen nur Latein, Geschichte, Mathematik und Physik übrig, beim großen Abiturium auch noch Geographie und Naturbeschreibung. Für ein Abgehen von dem früher für möglich gehaltenen Wege sei auch kein zwingender Grund vorhanden, solange nur theoretische Erwägungen hinzugetreten seien. Archivdirektor Stavenhagen führte als Gründe, die für die Einführung der neunten Klasse in den Gymnasien der kurländischen Ritterschaft bestimmend gewesen, die Schwierigkeit der Doppelaufgabe an, möglichste Beherrschung des Russischen mit gründlicher wissenschaftlicher Bildung zu vereinigen, sowie den Wunsch, auch unter den gegenwärtigen schweren Verhältnissen in der Bildungskonkurrenz mit Deutschland nach Kräften Schritt zu halten. Nur unter Opferung des einen Jahres wären wir noch imstande, uns ein wirkliches klassisches Gymnasium mit den alten Sprachen als Mittelpunkt des Unterrichts zu erhalten.

Als Resultat der Debatte wurde die Aufstellung von vier Typen konstatiert, gegen welche alle jedoch ernste Bedenken geltend gemacht worden waren, sodaß keiner als den pädagogisch gerechtfertigten Wünschen entsprechend zu betrachten war. Es waren dies: der neunklassige Typus (8 Kl. deutsch, Suprema russisch), wie er vom Deutschen Verein in Livland und von der Kurländischen Ritterschaft angenommen ist; der 8-(9-)klassige Typus von Birkenruh mit in der Tertia beginnenden und allmählich an Zahl verstärkten russischen Parallelstunden; der achtklassige Typus des Dorpater Privatgymnasiums mit zwei ganz russischen Oberklassen; das von Direktor Schweder vorgeschlagene System der Preisgabe ganzer Fächer.

Von einem Teil der Versammlung wurde eine entschiedene Stellungnahme des Lehrertages zu der Frage gewünscht, welcher von den vorgeschlagenen Typen in der gegenwärtigen Zwangslage als der relativ annehmbarste erscheine, und zwar in der Formulierung: ob die Versammlung einem neunklassigen oder einem achtklassigen Gymnasialtypus den Vorzug gebe, und ob sie das Mischsystem (Stunden mit deutscher und solche mit russischer Unterrichtssprache neben einander) gutheiße oder nicht. Eine solche Stellungnahme sei als greifbares Resultat der Verhandlungen für die Teilnehmer erwünscht und wertvoll, auch könnte sie in der Folge Gesichtspunkte bei der Begründung neuer Privat-

schulen bieten. Die Majorität konnte sich zu einer solchen Stellungnahme nicht entschließen, da sie die Abstimmung in einer so komplizierten Angelegenheit, über die die praktische Erfahrung noch mangelte, für untunlich hielt. Als Resultat der Auseinandersetzungen ergab sich somit die Notwendigkeit, solange nicht die praktische Erfahrung die Frage nach dem besten Wege spruchreif gemacht, die weitgehendste Toleranz walten zu lassen, um so empirisch auf den verschiedenen Wegen weiteres Material zur Klärung des schwierigen Problems zu gewinnen.

Dieses Resultat beschloß die Versammlung in einer Resolution niederzulegen, die am 4. August in folgender Fassung angenommen wurde:

Bei den verschiedenen Verhältnissen, unter denen unsere deutschen baltischen Schulen wirken, und bei dem Mangel an Erfahrungen auf diesem Gebiet enthält sich der Lehrertag eines Urteils darüber, welcher von den zur Erreichung des geforderten russischen Abituriums in Aussicht genommenen Wegen der richtige sei.

Das zweite Referat der ersten Plenarsitzung gab Oberlehrer A. Vogt:

Zur Gründung eines deutschen Lehrerverbandes.

Der 17. Oktober 1905 wird nicht nur in der Geschichte des großen Reiches, dem wir angehören, er wird auch in den Annalen der deutschen Schule Rußlands ein denkwürdiger Tag bleiben. Verdanken wir doch dem Oktobermanifest die Möglichkeit, den einst stolzen Bau unserer deutschen Schule, der unerbittlichen Verhältnissen zum Opfer gefallen war, wieder aufzurichten und ihn allseitig wieder auszugestalten. Schwer haben die letzten Dezennien auf uns gelastet und es mochte oft scheinen, als ob deutscher Einfluß und deutsches Wesen auf immer vernichtet wären. Doch es schien nur so. Zwar hatten all die Kräfte, die im Wesen des Deutschen begründet sind, notgedrungen durch Jahre hindurch brach liegen müssen; sie waren aber nicht tot, sie schlummerten nur und begannen sofort wieder zu wirken, als der belebende Sonnenschein der Selbstbestimmung auf sie fiel. Männer, denen deutsche Art und deutsche Bildung höher als alles standen, taten sich zusammen, und während die Wogen des politischen Kampfes noch hoch gingen, schufen sie in aller Stille und in kürzester Zeit neu, was in Trümmer gefallen war. Freilich, noch ist nicht alles so, wie es einst war, und noch drücken manche Sorgen, aber

wenn wir heute gleichsam zu einer Grundsteinlegung versammelt sind, so dürfen wir vielleicht doch mit einiger Hoffnung auch auf den Tag hinblicken, der unsern Neubau in seiner Vollendung zeigt, den Tag des Richtfestes. Damit es dazu komme, bedarf es, abgesehen von Umständen, die nicht in unserer Macht liegen, vor allem der nie erlahmenden Arbeit all derer, die berufen sind, deutsche Bildung zu verbreiten, der deutschen Lehrerschaft. An ihr ist es, treu zusammenzustehen und in ernster Pflichterfüllung die Schäden gut zu machen und fernerhin zu verhüten, die auf dem Gebiete des Unterrichts wie dem der Erziehung offen zu Tage liegen. Viribus unitis soll fortan unsere Losung sein! Nur dann läßt sich hoffen, daß die Saat, die eben erst zu keimen und zu sprießen begonnen, wieder fröhlich aufblühen und voll zur Reife kommen werde.

Bis jetzt hat, wenn anders ich recht berichtet bin, auch zur Blütezeit des baltischen Schullebens eine größere Vereinigung deutscher Lehrer nicht bestanden. Wohl hat allezeit ein reges geistiges Leben unter den baltischen Schulmännern geherrscht, wie die frühern Schulprogramme und unzählige andere Veröffentlichungen beweisen. Wohl wurden auch früher Lehrertage abgehalten, auf denen wichtige Schulfragen zur Sprache kamen. Aber das Bedürfnis nach einem engern Zusammenschluß aller war damals, als jede der drei Provinzen doch mehr oder weniger ihre eigenen Wege ging, noch nicht vorhanden. Heute ist unsere Lage eine wesentlich andere, ungünstigere. Wir sind jetzt ganz auf uns selbst gestellt und müssen alles aus eigener Kraft heraus neu schaffen. Eine solche Lage, scheint mir, verlange von uns die Anspannung und Zusammenfassung aller unserer Kräfte, auch auf dem Gebiete der Schule.

Wie soll nun unsere neue deutsche Schule beschaffen sein? Wir wollen eine Schule, die nicht nur eine Vermittlerin nützlicher Kenntnisse sei, sondern eine Schule, die den Geist der ihr anvertrauten Kinder bilde und sie zu charaktervollen Persönlichkeiten erziehe. Ein solches Ziel stellt aber auch an uns Lehrer die höchsten Anforderungen. Sind wir nun sicher, ihnen voll genügen zu können, wenn, wie bisher, ein jeder einzelne sein Eigenleben für sich weiter führt unbekümmert um das, was andere dasselbe Ziel verfolgende Männer erstreben? Der heutige Tag ist ein Beweis dafür, daß wir das nicht wollen, daß eine gegenseitige Durchdringung und Betrachtung der Gedanken möglichst aller durchaus notwendig ist, und daß wir von deren Nutzen für die Schulsache fest überzeugt sind. Erreichen wir

aber all dies nicht schon durch den Lehrertag? Gewiß ist diese Neuschöpfung eine schöne Errungenschaft und soll nicht unterschätzt werden. Aber ein Jahr ist lang, und Beziehungen geistiger und persönlicher Art lockern sich leicht, ebenso wie die Anregungen, die von einem solchen Tage ausgehen können, sich oft nur allzuschnell verflüchtigen, wenn die Quelle, der sie entspringen, nicht beständig weiter fließt. Sollen wir es daher an solchen jährlichen Versammlungen genügen lassen, oder sollen wir nicht vielmehr einen Schritt weiter gehen und den Konnex unter uns Lehrern zu einem dauernden gestalten durch engern Zusammenschluß zu einem Verbande? Bemerken wir doch alle Vorteile, die uns dazu geboten sind. Wir haben wieder die Möglichkeit, uns gemeinsam zu beraten, das Vereinsrecht ist uns gewährt und dadurch die volle Entfaltung unserer Kräfte ermöglicht. Sollen wir uns dieser Vorteile ohne Not begeben? Sollten wir nicht den Gewinn beachten, den gemeinsames, von allen als richtig erkanntes Arbeiten der Schule bringen kann? Sollen wir verzichten auf den Nutzen, den das Bewußtsein schafft, einer größeren Gemeinschaft von Männern anzugehören, die das gleiche Streben beseelt und die dem einen gemeinsamen Ziele zusteuern? Sollen wir uns die Anregungen entgehen lassen, die von einer regen Verbandstätigkeit für jeden von uns zu erwarten steht? Niemand wird dies bejahen wollen. Wenn aber dem so ist, so schließen wir uns zusammen und legen heute den Grund zum allgemeinen deutschen Lehrerbund. Der Segen kann und wird nicht ausbleiben.

Fassen wir nochmals zusammen, was wir von einem solchen Verbande alles erhoffen dürfen. Er schafft in uns das Bewußtsein, einer gemeinsamen Sache zu dienen; die Arbeitsfreudigkeit, die einem solchen Bewußtsein entspringt; das Gefühl der Solidarität; die bessere Möglichkeit der weiteren Vervollkommung des einzelnen und die dadurch gewonnene Steigerung der Leistungsfähigkeit und die Vertiefung des Unterrichts; die Möglichkeit, auch auf weitere Kreise in Unterrichts- und Erziehungsfragen aufklärend und fördernd zu wirken und Interesse dafür zu wecken; er erhält die Tradition der alten Schule lebendig und stellt uns endlich auch einige Unterstützung in materieller Hinsicht in Aussicht. Wahrlich der Vorteile genug, und manche sind mir gewiß noch entgangen. Aber auch schon die genannten können uns nicht länger im Zweifel lassen, wofür wir uns zu entscheiden haben.

„Einigkeit macht stark", und, etwas anders gefaßt und in anderm Gewande, „l'union fait la force" — die Vereinigung gibt

uns Kraft — diese beiden Gedanken, deren Wahrheit wir schon auf anderem Gebiete so glänzend in Erfüllung gehen sahen, sie werden sich auch auf dem Gebiete der Schule als nicht weniger wahr erweisen.

Gestatten Sie mir nun noch, Ihnen in aller Kürze auseinanderzusetzen, wie ich mir unsern Verband organisiert denke. Der definitiven Gründung eines Verbandes müßte notwendigerweise die Gründung von Zweigvereinen an allen Orten mit deutschen Schulen vorausgehen. Diesen Sektionen könnte ihre Organisation überlassen bleiben, ihr Hauptzweck müßte aber wie der des Verbandes „die Förderung des Erziehungs- und Unterrichtswesens in Schule und Haus" sein. Alle diese Lokalvereine würden dann zum allgemeinen Verbande zusammengeschlossen, der als Nebenzweck etwa noch die materielle Unterstützung der Verbandsmitglieder in sein Programm aufnehmen könnte. Lehrer, die an Orten wohnen, an denen sich kein Zweigverein bilden läßt, könnten sich an benachbarte Lokalvereine oder direkt als Einzelmitglieder an den Verband anschließen. Jedem deutschen Lehrer oder Freunde der Volksbildung müßte der Beitritt freistehen gegen Entrichtung eines jährlichen Mitgliedsbeitrages.

Die oben genannten beiden Zwecke sollen erreicht werden durch:

Herausgabe eines periodischen Organs;

„ eines deutschen Lehrerkalenders;

„ von Mitteilungen über Jugend- und Volksliteratur;

Errichtung eines Stellenvermittlungskontors; regelmäßig wiederkehrende Versammlungen des Gesamtverbandes (Lehrertag) und der Sektionen zur Beratung wichtiger pädagogischer Fragen und zur Erledigung der Vereinsgeschäfte;

Gründung einer Sterbekasse.

Die Leitung des Vereins würde besorgt durch die Delegiertenversammlung, den Zentralvorstand, den leitenden Ausschuß.

Der Zentralvorstand hätte den Verein nach außen zu vertreten und die inneren Angelegenheiten desselben zu besorgen. Ferner käme ihm unter anderem noch zu:

die Redaktion des Vereinsorgans zu bestellen und zu honorieren;

die Rechnungs- und Kassageschäfte des Vereins zu besorgen;

die Beschlüsse der Delegiertenversammlnng und des Vereins in Ausführung zu bringen;

alle diejenigen Fragen zu begutachten, welche ihm der Verein und die Delegiertenversammlung überweisen;

der Delegiertenversammlung Bericht über seine Tätigkeit und

diejenige des Vereins zu erstatten, sowie eine Reihe anderer Aufgaben, die jetzt unerwähnt bleiben mögen. Desgleichen seien heute übergangen die Befugnisse und Obliegenheiten, die dem leitenden Ausschuß und der Delegiertenversammlung kompetieren.

Nur was den Nebenzweck, die Unterstützung der Verbandsmitglieder, betrifft, sei noch angedeutet, daß von der Gründung einer Pensionskasse nicht gut die Rede sein kann; dazu wäre der Verein aus eigenen Kräften zu schwach, und auf irgend welche Hülfe von anderer Seite ist nicht zu rechnen. Es könnte sich also meines Erachtens nur um eine Sterbekasse handeln, etwa in der Art, daß jedesmal, wenn ein Verbandsmitglied stirbt, jedes Vereinsmitglied einen gewissen Beitrag an die Hinterbliebenen zu entrichten hätte. Wäre die Unterstützung auch keine sehr große und keine dauernde, so würde sie doch in den meisten Fällen als wohltuend empfunden werden.

Damit ist meine Aufgabe zu Ende. Was mir oblag, war, die wesentlichen Gesichtspunkte, die die Gründung eines allgemeinen deutschen Lehrerverbandes wünschenswert erscheinen lassen, hervorzuheben und einige Andeutungen über Zweck und Organisation desselben zu machen. An Ihnen ist es nun, etwa von mir übersehene Seiten der Frage näher zu beleuchten und zu den schon erwähnten Stellung zu nehmen. Mögen Sie sich nun zustimmend oder ablehnend zu der ganzen Frage verhalten, eine allgemeine Erörterung der Angelegenheit wird jedenfalls nicht ohne einigen Gewinn sein.

Nach dem Vortrage des Herrn Vogt führte Dir. Demme aus, daß beim Zusammentritt des Exekutivkomitees schon vorbereitende Schritte zur Begründung eines deutsch-baltischen Lehrerverbandes ins Auge gefaßt worden seien, das Exekutivkomitee habe aber bei der Größe der Aufgabe und der starken Inanspruchnahme durch die Vorbereitungen zum Lehrertage in der kurzen Zeit nichts erledigen können.

Auf Vorschlag von Dir. Demme faßte hierauf die Versammlung folgende Resolution:

Der Lehrertag hält die Gründung eines Lehrerverbandes für wünschenswert und beschließt die Einsetzung einer Kommission, die dem nächsten Lehrertage einen Statutenentwurf vorzulegen hat.

Zu Kommissionsgliedern wurden Vogt, Demme, Schweder, Goertz, P. Westberg und Frl. Tiling gewählt und denselben das Recht der Kooptation erteilt.

Zweite Plenarsitzung

4. August 12 Uhr Mittags, in der Großen Gilde.

Dir. E. Bielenstein hielt folgenden Vortrag über

Das Verhältnis des Religionsunterrichts zum naturwissenschaftlichen Unterricht.

Hochgeehrte Anwesende! Das Thema, welches ich heute zu behandeln übernommen habe, lautet: „Das Verhältnis des Religionsunterrichts zum naturwissenschaftlichen Unterricht".

Ich bin mir dessen wohl bewußt, daß die mit diesem Thema gestellte Aufgabe keine leichte ist, denn

1) handelt es sich objektiv um die bedeutsamsten Fragen, um Gott, Welt und Mensch, um Glauben und Wissen, Sichtbares und Unsichtbares, Natur und Offenbarung, Zeit und Ewigkeit.

2) Auch subjektiv empfinde ich die Aufgabe als eine schwere. Was Gott der Menschheit geoffenbart hat, ist durch menschliche Übermittelung überliefert worden; wohl ist verheißen, daß der Geist Gottes die Gemeinde Christi in alle Wahrheit leiten werde, unsererseits aber bedarf es großer Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit, damit wir die Wahrheit recht erkennen und unsern Kindern weitergeben. Ich fühle voll und ganz meine Verantwortlichkeit als Religionslehrer.

Wir alle sind mehr oder weniger davon beeinflußt, in welcher Art das Christentum an uns herantritt. Wir Prediger, Lehrer, Erzieher, Väter müssen auch an die Möglichkeit denken, daß die Form und Art unserer Religiosität hindernd zwischen unsern Gemeindegliedern, Schülern, Kindern — und Gott stehen kann!

Welche Anforderungen stellen diese Erwägungen an uns! Wie leicht können speziell wir Religionslehrer etwas versäumen, wenn wir — vielleicht in eigenem gefestigtem Glauben — nicht genügendes Verständnis haben für die suchenden Fragen jugendlicher Seelen, oder wenn wir unter dem Einfluß eigenen ernsten, wissenschaftlichen Forschens in nicht ausreichender Berücksichtigung des jugendlichen Fassungsvermögens die verstandesmäßige Kritik zu sehr vorwalten lassen, oder wenn wir selbst im Strome der Zeit- und Streitfragen ungewiß hin und herlavieren, so daß der Schüler nicht weiß, was er von uns halten soll.

Auch der positivste Theolog wird die Notwendigkeit der Kritik

zugeben; wie und wie weit sie aber in der Schule geübt werden soll und darf, ist eine sehr schwierige Frage, und wir werden uns noch oft mit ihr zu beschäftigen haben.

Zu diesen schwierigen Fragen gehören auch die Beziehungen der Bibel zur Naturwissenschaft. Trotz mancher Bedenken habe ich mich entschlossen, das heute vorliegende Thema zu behandeln, weil die damit verbundenen Fragen für unsere Zeit und auch für uns brennende sind. Wir wollen unsern Kindern eine gesunde religiöse Bildung geben für eine harmonische Erfassung von Gott und Welt. Das muß möglich sein, denn Gott offenbart sich uns auch in der Natur. Um eine harmonische Ausbildung unserer Jugend zu erzielen, ist notwendig ein kollegialisches Zusammenarbeiten nicht nur der Religionslehrer, sondern auch aller Lehrer der verschiedenen Disziplinen. Je einheitlicher wir wirken, desto mehr werden wir erreichen. Diesem Ziele zuzustreben ist eine schöne Aufgabe für unsern Lehrertag.

Weite Kreise unter den Gebildeten und Halbgebildeten befinden sich im Banne religiöser Zweifel, in einem Zwiespalt zwischen Glauben und Wissen. Das vorige Jahrhundert hat unser ganzes Denken beeinflußt, nun gilt es, die alten Wahrheiten in die Sprache unserer Zeit zu übersetzen. Ist es da nicht unsere Pflicht, daß wir unsere Schüler mit Wahrhaftigkeit und Gewissenhaftigkeit dazu anleiten, Gott zu geben, was Gottes ist, und der Wissenschaft, was der Wissenschaft zukommt!

Zunächst handelt es sich besonders um den Religionsunterricht und den naturwissenschaftlichen Unterricht; beide stehen im engsten Zusammenhange mit den vorangegangenen Studien der Theologie und Naturwissenschaft. Diese letzteren lassen sich beide in mancher Hinsicht mit einander vergleichen, trotzdem daß die Naturwissenschaft es zu tun hat mit dem sinnlich Wahrnehmbaren, die Theologie dagegen mit dem im Bewußtsein des Menschen Empfundenen und über das sinnlich Wahrnehmbare hinaus Geahnten und im Glauben Erfaßten; jene hat es zu tun mit der Welt und ihrer Erkenntnis, diese mit Gott und unserm persönlichen Verhältnis zu Gott. Für beide handelt es sich um ein weites geheimnisvolles Gebiet, in welches man nur Schritt für Schritt eindringen kann durch viele Einzelbeobachtungen und Einzelerfahrungen; nicht von der großen Menge werden diese gemacht, sondern zunächst von einzelnen. Was viele sahen — wurde nur von wenigen wahrgenommen; was viele empfanden — dessen sind sich nur wenige bewußt geworden, was aber der einzelne gewonnen, das wird hernach Gemeingut von vielen.

Beide Gebiete haben auch das Gemeinsame, daß sie auf dem Glauben beruhen. Die Naturwissenschaft beginnt ihre Forscherarbeit mit dem Glauben, daß es eine wenigstens zum Teil erkennbare Wahrheit gibt, und die Hoffnung läßt den gewissenhaften Forscher ebensowenig zu Schanden werden, wie den Christen, welcher die Wahrheit in Gott sucht.

Welche Rolle auf beiden Gebieten der Glaube spielt, zeigt sich auch in den viel gebrauchten Worten: Hypothese und Dogma.

Hypothese — bedeutet die Unterlage, Voraussetzung, Bedingung, an welche erst die Folgerung anknüpft. Dem Vordersatz (ὑπόθεσις) entspricht der Nachsatz (θέσις); auf die tastende Hypothese folgt oft die sichere Erkenntnis, wie auf den Glauben das Schauen folgen soll.

Freilich hat die Hypothese etwas flüchtig Vergängliches, etwas persönlich Subjektives an sich, es ist Privatsache des einzelnen, ob man sie annimmt oder verwirft, das Dogma dagegen tritt mit dem ganzen Nachdruck der historischen Würde und der hinter ihm stehenden Glaubensgemeinschaft auf und bindet den einzelnen an eine Gesamtheit; δόγμα — heißt: Willensmeinung, Beschluß, öffentliche Verordnung, decretum. In diesem Wort liegt eine ganz andere Wucht als in der bescheidenen Hypothese. Aber wenn auch die Hypothese einem einzelnen Kopfe entspringt, so hat sie doch oft etwas so Faszinierendes, daß sie für die Menge auch ohne offiziellen Beschluß zu einem Dogma wird. Andererseits aber hat doch auch das Dogma seinen persönlich subjektiven Hintergrund; δοκεῖν — heißt glauben, meinen, vermuten; δοκεῖ μοι heißt allerdings: ich beschließe, aber ursprünglich doch nur: es scheint mir gut (= videtur mihi — es wird von mir so angesehen; ursprünglich wohl verwandt mit δέχομαι = sumo, capio = ich nehme es in mich auf).

Stimmt das nicht auch zur Entstehung der christlichen Dogmen? Sind nicht auch diese vor allem Meinungen, Erkenntnisse einzelner gewesen und dann erst — oft nach schweren Kämpfen — von der kirchlich-christlichen Gemeinschaft als für ihre Glieder bindend anerkannt worden? (Athanasius — Arius). Und müssen nicht auch wir uns dessen bewußt bleiben, daß unsere Dogmen doch nicht absolute, sondern nur bedingte Giltigkeit haben, und daß sie möglicherweise nur den zeitweiligen Erkenntnisstand unserer Kirche zum Ausdruck bringen? „Wir sehen jetzt durch einen Spiegel in einem dunkeln Wort, dann aber von Angesicht zu Angesicht.“

Vier Glaubenssätze bilden den Lebensnerv der christlichen Kirche:

1) der Glaube, daß ein persönlicher Gott ist;

2) der Glaube, daß dieser Gott sich den Menschen geoffenbart hat;

3) der Glaube, daß Jesus Christus die einzigartige Offenbarung der Vaterliebe Gottes ist zur Erlösung der Menschheit;

4) der Glaube, daß das Menschenleben nicht auf dieser Erde abschließt, sondern in einem höheren Dasein zur Vollendung kommen soll.

Wie wir uns aber z. B. das ewige Wesen Gottes und das zeitliche Wirken Gottes in der Welt vorstellen sollen, darüber werden die Meinungen verschieden sein. Zum Teil werden diese abhängen von unserer Stellung zur Bibel. Wir haben die Verbalinspiration wohl allgemein aufgegeben und halten die Bibel nicht für die Offenbarung Gottes, sondern für die menschliche Urkunde von der Offenbarung Gottes. Die menschlich-zeitliche Seite derselben unterliegt daher auch der kritischen Prüfung.

Die Entscheidung ist schwer, wieviel hiervon für eine Mitteilung an die Schüler geeignet ist. Neben einem sorgfältigen Sammeln von Erfahrungen darüber, wie diese oder jene Art von Stoffbehandlung auf die geistig-religiöse Entwickelung unserer Schüler wirkt, ist von seiten des Lehrers sorgfältiges eigenes Arbeiten und besonnene Prüfung immer wieder erforderlich, nicht Improvisationen, sondern Arbeitsfrüchte soll er darbieten. Auch tut Vorsicht gegenüber den „Resultaten der Wissenschaft" not, weil „unser Wissen Stückwerk"[1]) ist; ich erinnere daran, wie schwankend geurteilt wurde über das Licht (1. Mos. 1, 3), die Erbsünde, die Erzväter, Moses, Schreibkunst der Israeliten, Sanheribs Ermordung, Belsazar ꝛc. Ich sage damit nichts gegen die Wissenschaft, sondern sehe etwas Tröstliches darin, daß die menschliche Erfahrung sich oft selbst korrigiert.

Auf welcher Altersstufe aber sollen oder können in den Religionsunterricht naturwissenschaftliche Fragen hineingezogen werden?

Ich meine, auf der I. Stufe — in den Vorklassen — sind die wichtigsten biblischen Geschichten in schlichter, der kindlichen Auffassung entsprechender Art zu behandeln und an ihnen die religiösen Grundanschauungen zu entwickeln. Hierbei wichtig richtige Auswahl der Geschichten.

Auf der II. Stufe (I.—IV. Klasse) ist einmal die ganze biblische

---

1) Kurd Laßwitz: Religion und Naturwissenschaft. Leipzig. 1904. S. 12. „Diese Welt der Naturwissenschaft ist erst ein Teil des wahren Lebens. Sie ist nicht falsch, aber sie ist nicht vollständig."

Geschichte durchzunehmen, die religiösen Grundanschauungen sind zu erweitern und die typischen Gestalten plastisch vor Augen zu stellen (ohne Schönfärberei). Auf dieser Stufe könnte schon, besonders bei Besprechung der Schöpfungsgeschichte und des 1. Artikels, die biblische Schilderung erweitert und illustriert werden durch naturwissenschaftliche Erläuterungen, damit sich nicht direkt falsche Vorstellungen von der Natur festsetzen. Dies dürfte aber meiner Ansicht nach nicht in der Form der Kritik, sondern mehr als Ergänzung und Erklärung der kurzen biblischen Andeutungen gegeben werden, so z. B.: nicht Tage, sondern Zeitperioden („1000 Jahre sind vor dir, wie ein Tag"), Wirksamkeit der Vulkane und verschiedener Naturkräfte bei Gestaltung der Erdoberfläche, auch jetzt noch fortschreitende Veränderung der Erde und der Pflanzen (Blumenzucht, Wunder des Mikroskops und Fernrohrs).

Dabei wäre das Ziel im Auge zu behalten, daß durch solche Ausführungen der Eindruck des in der Bibel für die kindliche Auffassung gleichsam auf die 6 Schöpfungstage konzentrierten Wirkens Gottes („er ruhte am 7. Tage") erweitert werde zur Ahnung des viel gewaltigeren Wirkens Gottes in den Jahrmillionen des Weltenlaufs. Wenn sich so Naturgeschehen und göttliche Allmacht und Weisheit im Denken des Kindes verbinden, wird der Boden gewonnen, daß wir auf der III. Stufe, in den oberen Klassen, nun deutlicher das noch kindliche W e l t b i l d d e r a l t t e s t a m e n t l i c h e n S c h r i f t s t e l l e r mit dem so gewaltig erweiterten heutigen Weltbilde vergleichen können.

Praktisch könnte ausgegangen werden von einer Nebeneinanderstellung der babylonischen Schöpfungsfragmente und der biblischen Überlieferung. Dabei tritt (auch bei der Sintflutgeschichte) in der babylonischen Schilderung die Fülle der naturmythologischen Vorstellungen, bei der biblischen das vollständige Fehlen derselben entgegen, an deren Stelle aber die Erhabenheit des einen Gottes, welcher als Herr über der Natur waltet.

Die wenigen Anklänge an den Kampf Bels[1]) mit dem Drachen der Tiefe kommen nicht in Betracht, da dieses Bild auch im Neuen Testament, ja im Heliand, Titurel, in Luthers Schmalkaldischen Artikeln (Kampf wider den Drachenschwanz in Rom) und in manchem Gesangbuchsverse zu einer gangbaren Münze geworden ist, welche mit ihrem ausgeprägten Bilde gewisse Vorstellungen auslöst.

---

1) Vgl. Alfred Jeremias, Das Alte Testament im Lichte des alten Orients. S. 178. Anm. 1.

Jene babylonischen Urkunden geben dann aber weiter Anlaß zur Darstellung des damaligen Weltbildes [1]). Die Feste (rakia), welche die oberen und die unteren Wasser von einander schied (1 Mos. 1, 6 ff.), und welche Himmel genannt wurde, heißt das „Festgestampfte", die „Aufschüttung" (cf. Hiob 37, 18., „Wölbst du mit ihm die lichten Höhn, die fest sind wie ein gegossener Spiegel?" [nach Kautzsch. 1896]). und entspricht dem babylonischen festen Himmelsgewölbe, an dem die Fixsterne befestigt sind, und in dem die 2 Tore sich finden, durch welche die Sonne aus- und eingeht, „wie ein Bräutigam aus seiner Kammer" (Psalm 19, 5—7). Dabei ist zu erinnern, daß diese Vorstellung eines Gewölbes zwar primitiv ist, jedem Kinde aber als ganz natürlich erscheint. — Ferner wird die Erde gedacht als auf den Wassern ruhend cf. Psalm 24, 1, 2. „Jahwe gehört die Erde und was sie füllt, der Erdkreis und die darauf wohnen. Denn er hat ihn auf Meere gegründet und auf Fluten festgestellt". 1. Mos. 7, 11 „brachen auf alle Sprudel der großen (Meeres-)Tiefe" und in 1. Mos. 49, 25 „er segne dich mit Segensfülle aus der Wassertiefe".

Kurz wir haben hier das allgemeine damalige babylonisch-vorderasiatische Weltbild. Daran knüpft sich dann leicht die Erklärung, daß die alttestamentlichen Schriftsteller in naturwissenschaftlichen und auch rein historischen Fragen nicht inspiriert waren, sondern auf ihr eigenes Forschen und Erkennen angewiesen sich als Kinder ihrer Zeit erweisen. Die Bibel soll und will gar nicht ein naturwissenschaftliches Lehrbuch sein, sondern eine Urkunde darüber, wie Gott sich, seinen heiligen Willen und seine Liebe den Menschen geoffenbart hat. Das Ansehen der Bibel kann durch eine solche reinliche Scheidung nur gewinnen; cf. 2. Kor. 3, 6: „Der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig."

Zu betonen ist das schlichte großartig-erhabene Wort: „Am Anfang schuf Gott den Himmel und die Erde", womit Gott als Urgrund aller Dinge und Urheber aller Naturgesetze bezeichnet wird, und dann der zweite Hauptgedanke des ersten Kapitels, daß Gott ordnungsmäßig alles hat werden lassen bis zum Abschluß im Menschen. Hier können wir dann in den oberen Klassen aus unserem modern-wissenschaftlichen Weltbild das Wesentlichste einfügen: 1) die Kant-Laplacesche Theorie; 2) einiges über Naturgesetze und Naturordnung, z. B. einen Hinweis auf die Bedeutung der Vulkane im Haushalt der Natur, und daß

1) A. Jeremias, a. a. O. S. 174 ff.

Gottes Güte nicht dadurch beeinträchtigt wird, wenn Menschen, welche sich bei Vulkanen niederlassen, verunglücken; 3) die Entwickelung der Tiere. Es erscheint mir wichtig, daß nicht nur der Naturwissenschaftslehrer, sondern auch der Religionslehrer klar und deutlich, — wenn es seine Überzeugung gestattet — für die doch jetzt als allgemein in der wissenschaftlichen Welt anerkannte Descendenzlehre[1]) sich ausspricht — zunächst allerdings nur in Beziehung auf die Tierwelt. Dabei wären in Anlehnung an das, was die Schüler im naturwissenschaftlichen Unterrichte gelernt haben, etwa folgende Hauptgründe hervorzuheben. Es scheint mir kein Zeitverlust, wenn der Religionslehrer auch seinerseits diese Fragen bespricht, denn Religion und Wissenschaft sollen sich in unserem Bewußtsein harmonisch verbinden.

1) In früheren Erdperioden fanden sich die heutigen Tiere nicht,

2) wohl aber fossile Reste anderer Tiere.

3) Es lassen sich gewaltige Entwickelungsperioden unterscheiden, in welchen auf niedere Organismen höher entwickelte folgten.

4) Aber die Überreste auch der direkten Vorfahren der heutigen Tierarten zeigen sich den heutigen Formen nicht völlig gleich, wir können allmähliche Veränderungen verfolgen, z. B. beim Pferde vom 4-zehigen bis zum einzehigen Fuß; manche früher nachweisbaren Organe erscheinen späterhin nur als Rudimente.

5) Auch zwischen verschiedenen Arten und Klassen zeigen sich merkwürdige Zwischenglieder, z. B. der Molchfisch, Archäopteryx, das eierlegende Schnabeltier. Sogar die Grenze zwischen Pflanze und Tier läßt sich nicht genau ziehen.

6) Die Hauptbeweismitttel aus der Embryologie können höchstens in der Prima angeführt werden.

Als Resultat ergibt sich, daß die Lebewesen — nach dem heutigen Stande der Wissenschaft — sich vom einzelligen Schleimklümpchen bis zu den kompliziertesten Organismen entwickelt haben, wobei mannigfache Gesetze wirksam waren. Gegenüber dem heute geltenden Satz: „Varietäten sind in Bildung begriffene Arten, Arten sind konstant gewordene

---

1) Francé: Der heutige Stand der Darwinschen Fragen. 2. Aufl. Leipzig. Thomas, 1907. S. 31. „Das kann ich mit voller Beruhigung niederschreiben: Die Entwicklungslehre ist durch die neuere Forschung völlig sichergestellt.“ Unter den wenigen Gegnern sind Prof. Fleischmann und H. Driesch zu nennen. Bei beiden sprechen mehr subjektive als sachliche Gründe mit.

Varietäten"[1]) wird man sich nicht auf 1. Mos. 1, 11. 21. 24 jegliches nach seiner Art" berufen dürfen, ebensowenig wie man 1. Mos. 1, 11. 20. 24 „es errege sich das Wasser" und „die Erde bringe hervor" für eine Urzeugung oder für die Descendenztheorie wird anführen dürfen, da die Bibel eben kein naturwissenschaftliches Lehrbuch ist[2]).

Jedenfalls muß den Schülern gegenüber hervorgehoben werden, daß wir nur Grund haben dafür dankbar zu sein, daß unser Gesichtskreis ein so viel weiterer geworden ist als der des Israeliten. Wie wenig kannte er noch von der Erde und dem Weltall, und doch preist er Gott im 104. Psalm, Vs. 24[3]): „Herr, wie sind deine Werke so groß und so viel" — wie viel mehr wissen wir von Gottes Werken, wir, denen jedes Ei, jeder Wassertropfen, jedes Blütenstäubchen eine ganze wunderbare Welt, eine ganze Reihe der tiefsinnigsten Naturgesetze vor Augen stellt. Auch der Religionslehrer sollte es betonen, wie reich das Leben und Weben im Haushalt der Natur, wie wunderbar der Entwickelungsgang des Lebens ist, gehört es doch zu den fesselndsten geistigen Beschäftigungen und Genüssen, die mannigfaltig bedingten, immer wieder durch neue Probleme überraschenden Entwicklungsgänge zu verfolgen.

Sind auch noch nicht alle Lücken ausgefüllt, so ist das Beweismaterial doch schon so gewaltig, daß es nicht mehr möglich erscheint, die Descendenztheorie abzulehnen oder zu ignorieren. Da empfinden es viele Christen schmerzlich, daß nicht wenige Prediger — meistens wohl weil ihnen naturwissenschaftliche Fragen fern liegen — keine oder eine abweisende Stellung zur Descendenzlehre einnehmen. Ein Wort der Zustimmung oder Klärung würde manchem das Herz und Gewissen erleichtern. Der Descendenzlehre ergeht es vielleicht ähnlich wie einst dem Kopernikanischen Weltsystem, welches Jahrhunderte hindurch bekämpft wurde und doch heute keinen einzigen mehr in seinem Glauben an Gott behindert.

Erklärlich ist es freilich, warum die Annahme der Descendenzlehre so vielen Schwierigkeiten bereitet. Bei Besprechung dieser Frage mit Schülern der oberen Klassen dürfen wir nicht aus dem Auge lassen,

---

1) Guenther. Der Darwinismus und die Probleme des Lebens. 2. Aufl. S. 26.

2) Der obige Abschnitt ist auf Grund einer kritischen Bemerkung von Herrn Mag. E. v. Schrenck präziser gefaßt worden.

3) cf. Naumann. Gotteshilfe. 2. Aufl. S. 290.

daß sie diese Lehre selten nur vom naturwissenschaftlichen Lehrer allein in reiner, wissenschaftlicher Form zu hören bekommen, sondern teils durch Lektüre einseitiger populärwissenschaftlicher Bücher wie Büchner oder Haeckels „Welträtsel", teils durch mißverständliche Referate anderer Personen davon hören, und so in Konflikte mit dem christlichen Glauben gedrängt werden. Diese Hauptfolgerungen, welche sich an die Descendenztheorie hängen, sind folgende:

1) In den Kreis der Descendenztheorie wurde auch der Mensch hineingezogen, damit schien seine Sonderstellung beseitigt, Paradiesesgeschichte und Sündenfall Legende, seine Erlösungsfähigkeit, seine Hoffnung auf ein ewiges Leben zerstört.

2) Die Descendenztheorie wurde gerade von ihren eigenen Vertretern hingestellt als „die natürliche" Entwickelungslehre, alles sollte gleichsam aus sich selbst heraus geschehen, man meinte, das Walten Gottes ausschalten zu können. Wunder und Offenbarung sollten keinen Platz mehr im natürlich bedingten Weltenlauf haben.

3) Aber auch nach dem Anfang wurde geforscht. Woher kam die erste lebendige Zelle? Auch sie mußte natürlich geworden sein aus dem anorganischen Stoff, und die Materie selbst? nun diese ist ewig. Aus anorganischen Stoffen entstanden die organischen Gebilde und variierten zu immer komplizierteren Formen, bis auch diese wieder zerfallen werden, und nur die Stoffe übrig bleiben zu neu beginnendem Kreislauf.

4) Die Welt wird gefaßt als ein mechanistisches Getriebe und in ihr auch der Mensch nur als ein komplizierter Mechanismus.

5) An Stelle des Monotheismus trat der Monismus, in welchem Kraft oder Stoff oder sonst ein Etwas an Stelle von Gott gesetzt wurde.

6) Als weitere Folgerung ergab sich, daß es für den Menschen auf dem Grunde einer solchen Weltanschauung auch gar keine Religion und Sittenlehre geben kann; der Übermensch, welcher kein sittliches Gebot über sich oder in sich anerkennt und rücksichtslos nur sein Leben auslebt, ist das Resultat dieser Anschauungen und dem gegenüber als Reaktion der Gesamtheit die stumpfsinnige Gleichmacherei, die „tötende Allgemeinheit".

Bei diesen Fragen handelt es sich um nichts Nebensächliches, bei manchen sogar um einen Kampf auf Leben und Tod. Wollen wir ein Geschlecht heran ziehen, welches auf Grund einer göttlichen Weltordnung ewigen Idealen freudig entgegenstrebt, so müssen wir

zu diesen Fragen auch schon im Schulunterricht Stellung nehmen, in eingehender Weise besonders im letzten Schuljahre, das wäre wichtiger als eine ausführliche Behandlung mancher Lehrstreitigkeiten in der Kirchengeschichte.

Bei Besprechung der genannten Fragen wird sowohl der naturwissenschaftliche, wie auch der Religionslehrer sorgfältig zu scheiden haben: was ist als Resultat der Wissenschaft anerkannt und dann — wenn wir persönlich von der Richtigkeit überzeugt sind — auch von uns anzuerkennen, und was sind nur subjektive Folgerungen und Hypothesen?

Für den in naturwissenschaftlicher Hinsicht Halbgebildeten haben sich Descedenzlehre, Darwinismus, Abstammung des Menschen vom Affen, Übermenschentum, krasser Materialismus, Mechanismus, Unglaube bis zur Gottesleugnung — zu einem wüsten Konglomerat verdichtet. Damit die jungen Köpfe sich nicht mit unklaren Ideen füllen, müssen wir alle einmütig dahin zu wirken suchen, daß der Wahrhaftigkeitssinn unter den Schülern gepflegt werde, damit sie prüfen und sichten lernen.

Unser Wahrheitssinn fordert aber auch, daß wir Resultate der Wissenschaft, soweit überhaupt von solchen die Rede sein kann, anerkennen, auch wenn wir uns dadurch genötigt sehen, unsere früheren Vorstellungen zu revidieren und zu korrigieren. Daher trage ich auch kein Bedenken, die Descendenzlehre — zunächst für die tierischen Organismen — anzuerkennen. Das schließt nicht aus, daß die Art und Weise, wie diese Entwickelung vor sich gegangen ist, noch strittig sein kann (nur in solchem Sinne kann vom „Sterbelager des Darwinismus", nicht aber vom Ende der Descendenzlehre gesprochen werden, denn der Darwinismus repräsentiert nur eine bestimmte Auffassung, wie diese Entwicklung zu erklären sei).

Was nun die E i n b e z i e h u n g d e s M e n s c h e n i n d i e D e s c e n d e n z l e h r e anlangt, so fehlen zunächst noch die zwingenden Beweise, doch muß meiner Ansicht nach jetzt schon zugegeben werden, daß vieles dem Menschen- und Tierkörper Gemeinsame, vor allem der Aufbau des Körpers aus Zellen, die ca. 100 rudimentären Organe des Menschen, sowie die embryologischen Stadien (deutliche Kiemenspalten) für diese Hypothese sprechen. Zu erwähnen wären auch noch die Versuche, welche man mit Einspritzungen von Menschen- und Affenblut gemacht hat. Wir dürfen dabei nicht fragen, ob diese Annahme uns sympathisch oder unsympathisch ist, sondern nur nach der wissenschaftlichen Wahrscheinlichkeit resp. Wirklichkeit.

Was vom christlichen und auch vom Standpunkte eines denkenden Menschen überhaupt abgelehnt werden muß, ist die rein mechanistische Auffassung des menschlichen Organismus. Gewiß repräsentiert der menschliche Körper einen überaus feinen Mechanismus (z. B. Gehirn, Auge, Ohr, Lunge), aber unsere Vernunft fordert für jedes Laboratorium einen Chemiker, für jede Maschine einen leitenden Maschinisten, der, wenn auch in gewissem Grade von seiner Maschine beeinflußt, doch nicht selbst ein Stück seiner Maschine ist, sondern frei denkt, will und handelt.

Cogito, ergo sum — ist und bleibt ein mächtiges Wort. Die Tierseele mit ihren Instinkten und Denkäußerungen, der Menschengeist mit seinem Denken und Wollen, vor allem mit seinem Ichbewußtsein — müssen noch viel genauer durchforscht[1]) werden, ehe von einer sicheren Lösung des Abstammungsproblems die Rede sein kann. Nicht nur die Bildung des Körpers, sondern auch die des Ichbewußtseins muß nachgewiesen werden. Die Naturwissenschaft und die Psychologie haben hier noch große Aufgaben. Somit sehen wir nur den aus Gottes Willen hervorgegangenen Uranfang des Menschen als Glaubensfrage an, weisen aber das Werden des Menschen ins wissenschaftliche Forschungsgebiet.

Wenn sich dann ergibt, daß die Menschheit aus der Zelle sich entwickelt hat, so werden wir auch darin einen ebenso geheimnisvollen Vorgang sehen wie in der Entwickelung des einzelnen Menschen aus der Eizelle, und werden auch darin nur neue wunderbare Wege göttlichen Waltens anerkennen. Wir würden dabei nur eine Erweiterung unserer Kenntnisse über unser Gewordensein erhalten, wir blieben aber, was wir waren, Wesen, welche vom Schöpfer die Fähigkeit erhalten haben, ihre Lebensäußerungen zu erheben bis zu der Höhe, daß wir die Gedanken von gut und böse, von Liebe und Gnade, von Gott und Ewigkeit erfassen konnten; sollten wir da nicht auch Ewigkeitsleben in uns haben?

Das Paradies[2]) am Anfang der Menschheitsgeschichte entschwände uns freilich als eine Stätte kindlicher Gottesgemeinschaft, das wäre wie ein schmerzliches Erwachen aus schönem Kindheitstraum — dennoch aber blieben uns 1. Moses 1—3 viel mehr als bloße Sagen und

---

1) Interessante Forschungen auf diesem Gebiete enthält W. Wundt: Vorlesungen über die Menschen- u. Tierseele. 4. Aufl. 1906.

2) Der folgende Abschnitt ist kürzer gefaßt als im Vortrage.

Legenden, es sind tiefe und lebendige Glaubenszeugnisse, die aus ferner, alter Zeit auch uns Lebenswahrheiten verkünden[1]). Wir sehen vor uns die damalige Naturauffassung im Lichte des Glaubens; das Weltbild hat sich geändert, unser Glaube aber an den lebendigen Gott bleibt.

Die Paradiesesgeschichte behält auch für uns und unsere Kinder ihren hohen Wert als ein Zeugnis aus ferner Zeit für die geistigen Beziehungen zwischen Gott und Mensch. Die Menschen, in deren Geistesleben diese Paradiesesgeschichte lebendig wurde, empfanden es als ein dem Menschen zugehörendes Anrecht, in der Gemeinschaft mit Gott zu stehen. Wenn diese Gemeinschaft als durch die Schuld des Menschen verlorene geschildert wurde, so zeigt das gerade ein tiefes Empfinden für menschliche Sünde und tiefe Sehnsucht nach Herstellung der Gottesgemeinschaft, auf welche die Verheißung hinweist. Erst recht reich an tiefen, bleibend wertvollen Gedanken ist die Geschichte vom Sündenfall. Setzen wir an Stelle von Adam — der Mensch, so zeigt uns 1. Mos. 3, was jeder von uns vielfach erlebt hat und noch erlebt bei jeder Sünde, welche wir tun.

Um noch auf die übrigen sich an die Descendenzlehre anlehnenden Hypothesen zu kommen, so werden diese wohl am leichtesten bei Besprechungen mit Schülern zurückgewiesen werden können, wenn gezeigt wird, daß ihnen die wissenschaftliche Grundlage fehlt, so z. B. hinsichtlich der Entstehung der Zelle aus anorganischen Stoffen. Solange wir nicht wissen, was Leben ist, können wir nicht daran denken zu ergründen, wie das Leben entstanden ist. Aber sollte es auch gelingen nachzuweisen, daß bei gewissen Hitzegraden Cyanverbindungen entstehen und unter bestimmten Umständen lebende Eiweißkörper bilden könnten, so wäre damit die Lösung des Lebensrätsels nur weiter hinausgeschoben durch die naheliegende Annahme, daß die Materie nichts Totes ist[2]), sondern daß das Leben in ihr gleichsam latent schon vor-

---

1) G. Lasson. „Die Schöpfung“ — Berlin. 1907. S. 13. „Wir verdanken es noch heute jenem Lehrer des Altertums, daß es uns vergönnt ist, den großen Gedanken der göttlichen Schöpfung noch einmal zu denken und von dem bedrückenden Wahne befreit zu sein, als lebten wir in einer sinn- und gedankenlosen Welt“.

2) Diese Annahme einer „beseelten Natur“ findet gerade in neuester Zeit viele Anhänger, cf. z. B. Francé (a. a. O., S. 78). In seinem „Lebenswerk“ „Das Leben der Pflanze“ führt Francé „die Beseelungslehre im ganzen Gebiet der Botanik“ durch.

Dr. Przibram hat 1906 über die Regeneration der wachstumsfähigen

handen ist. Auch eine Entwickelung von Jahrmillionen kann es uns nicht wahrscheinlich machen, daß ein Goethe, ein Bismarck nur eine Komposition toter Stoffteilchen sein sollten. Wir stehen eben wieder mit unsern Schülern vor einem neuen Rätsel: Wir wissen gar nicht, was Materie ist. Und erst recht wissen wir nicht, ob sie ewig ist oder einen Anfang gehabt hat. Es handelt sich nur um einen Glauben.

Wäre die Materie der letzte Urgrund, aus dem wir auftauchen, und in dem wir verschwinden, so befänden wir uns in einem ewigen Werden und Vergehen ohne Zweck und Ziel. Zum Glauben an einen Gott könnten wir da nicht gelangen, uns bliebe nur Resignation.

Aber das lebendige Bewußtsein in uns will sich damit nicht zufrieden geben. Der Mensch mit seinem kleinen Ich steht vor dem Geheimnis des Unendlichen[1]). Die Naturwissenschaft hat es mit dem Endlichen in Raum und Zeit zu tun, aber indem sie das einzelne, sinnlich Wahrnehmbare beobachtet, leitet sie die Gesetze ab. Wir wissen nicht, was Materie, was ein Atom, was der Äther, was Anziehungskraft ist, — aber wir erkennen mit Hilfe solcher Gruppierungen dieselben Gesetze wirksam am Sandkorn, wie an den unzählbaren Weltkörpern des Alls! Hat damit die Naturwissenschaft nicht die tastende Hand hinausgestreckt ins Unendliche? Ein Teil des Unendlichen wird ahnend umfaßt, indem ein für dasselbe geltendes Gesetz erkannt wird. Müssen wir dann aber nicht noch weiter gehen? Indem wir zu unsern Schülern von den naturwissenschaftlichen Gesetzen sprechen, müssen wir ihnen auch sagen, daß kein Staat von Gesetzen regiert wird, sondern nur durch Gesetze vom Gesetzgeber.

Gott leugnen — aus wissenschaftlichen Gründen, das kann kein gewissenhafter Naturforscher, wenn er sich der Grenzen menschlichen Erkennens bewußt bleibt, wohl aber weist uns manches über diese Grenzen des Erkennens hinaus. Im Reich der Natur gilt mit eherner Notwendigkeit der Satz: du mußt! Im Reich der geistigen Werte, im Reich des sittlichen Bewußtseins lautet das Grundgesetz: du sollst!

Naturformen aller drei Reiche (auch des Mineralreichs) einen „aufsehenerregenden“ Vortrag gehalten und darin auch die „Lebenserscheinungen der Kristalle“ behandelt. Francé (a. a. O. S. 96) bezeichnet dieses als die „Morgenröte einer neuen Lichtzeit“ — nämlich: „die Einführung biologischer Gesichtspunkte in die Wissenschaft vom Anorganischen“.

1) Guenther a. a. O. S. 369. „Es ist die Unendlichkeit der Welt, welche ihrem Begreifen durch den Menschengeist im Wege steht.“

Diesem gegenüber haben wir die Freiheit des Widerstandes, folgen wir aber diesem: du sollst — so führt es uns aufwärts von Stufe zu Stufe, von Wahrheit zu Wahrheit. Woher kommt uns das? Wir kommen zu dem geheimnisvollen Gebiet, wo das persönliche Bewußtsein aus dem geistigen Urgrund in Gott Lebensanregungen empfängt, auf das Gebiet der Offenbarung. Hier scheiden sich die Wege. Zu verschiedenen Zeiten hat sich der Menschheit das große Gottesproblem verschieden gestaltet — dem Monotheismus hat gegenüber gestanden der Polytheismus, Deismus, Pantheismus, Materialismus, Monismus — im Grunde aber lautete die Frage doch: Gibt es einen Gott, oder gibt es keinen? Und wenn es einen Gott gibt, lassen ihm die Naturgesetze noch Raum, sich frei zu bewegen?

Fest und klar muß des Christen Antwort lauten: Es gibt einen persönlichen Gott[1]), denn er hat sich uns geoffenbart. Wir wollen nicht scheiden zwischen positiven und liberalen Theologen, die Grenzen wechseln, und beide bemühen sich, Gott zu erkennen und zu lieben, aber für beide, für die Theologie überhaupt, ist die Grenze da, wo die Offenbarungsmöglichkeit geleugnet wird, denn dann können wir von Gott nichts wissen, alle unsere religiösen Vorstellungen müßten dann auf dem Entwicklungswege allein entstanden sein, ohne daß ihnen eine Realität entspräche.

Eine Offenbarung Gottes war notwendig, damit wir etwas von ihm wissen könnten, für das historische Verständnis der Offenbarung werden wir freilich dessen eingedenk bleiben, daß die Offenbarung Gottes bedingt war durch die Aufnahmefähigkeit der Menschen; diese hat sich erst allmählich entwickeln können. Die Hauptsache für uns Christen aber bleibt: es fand nicht nur eine rein menschliche Aufwärtsent-

---

1) Francé (a. a. O. S. 17.) sagt allerdings: „Der Gott, zu dem die Wissenschaft hinleitet, ist kein persönlicher Schöpfer, es ist eine pantheistische Auffassung der Natur" (vergl. dazu S. 118 ff.), aber welch ein Fortschritt zeigt sich doch von der äußerlichen sensualistischen und materialistischen Auffassung der Natur bis zu der sich in unserer Zeit mehr und mehr anbahnenden Erkenntnis der beseelten Natur, erleben wir da nicht eine große Annäherung völlig entgegengesetzter Anschauungen? Und wenn als „Ursache der Anpassungen und der durch sie ermöglichten Entwickelung die psychischen Fähigkeiten des Plasmas" angesehen werden (Francé S. 159), dürfen wir dann nicht hoffen, daß es einst auch noch zu einer weiteren wissenschaftlichen Annäherung auch an unsern persönlichen Gottesbegriff kommen wird?

Unser Glaube an einen persönlichen Gott beruht für uns auch auf realen Lebenserfahrungen.

wicklung bis zu Christus hinauf statt, sondern auch eine, wenn auch zeitlich bedingte, so doch aufwärtsführende Offenbarung von seiten Gottes.

In engem Zusammenhange mit der Offenbarung erscheint das Wunder. Als Christen werden wir gewiß nicht bestreiten wollen, daß der allmächtige Gott Wunder tun kann und tut, dennoch wird uns die weitgehende Wundersucht mancher Zeiten fremdartig berühren. Da dem Wunderbericht auch eine subjektive Auffassung zu Grunde liegen kann, so werden wir die einzelnen Berichte prüfen dürfen, wie jedes historische Ereignis einer Kritik unterliegt, daher müßte man nicht den Christen vor die Frage stellen: Alles oder nichts! Glaube jedes Wort der Bibel oder du bist kein Christ!

Sehr schwierig ist natürlich eine Behandlung dieser Fragen in der Schule, auch bei ernstem Willen können Wirkungen herbeigeführt werden, die der Lehrer nicht beabsichtigt hat. Das, meine ich, dürfte aber wohl im Unterricht erwähnt werden, daß wir uns Gott nicht als willkürlich handelnd vorstellen können. Wenn wir in der Natur eine großartige Gesetzlichkeit erkennen, so hat diese ihren Ursprung in Gott selbst. Wir können es uns daher schwer vorstellen, daß Gott diese Gesetze wieder durchbrechen oder aufheben sollte. Denken können wir uns also die Wunder nur so, daß sie vor sich gehen innerhalb der Naturordnung vermittelst solcher Kräfte, welche wir nicht erkennen können. Andererseits aber können wir es der freien Persönlichkeit Gottes gegenüber nicht abstreiten, daß Gott in den Geschichtsverlauf lenkend und regierend eingreift, nur könnte auch das innerhalb der von Gott für die Welt gegebenen Gesetze geschehen. Wenn in der neueren Botanik von der „Zwecktätigkeit" der Pflanzen die Rede ist, wenn der Mensch vermöge seines Willens durch Beherrschung der ihm zugänglichen Naturkräfte zwecksetzend in den Naturverlauf eingreifen kann, wenn er Meere zurückdämmt, Berge durchgräbt, Tiere und Pflanzen durch Züchtung verändert, Kranke heilt — so muß Gott in höherer Weise in voller Beherrschung aller Kräfte der Natur erst recht den Weltverlauf seinen höhern Zielen dienstbar machen können. Nicht alles, was früheren Zeiten als unmittelbares, gegen allen Naturverlauf sprechendes Wunder erschien, erscheint auch uns so (ich erinnere nur an das Manna in der Wüste), wohl aber bleibt das eine größte Wunder der Weltgeschichte — die Person Jesu Christi. Vor diesem beugt sich auch der moderne Mensch [1]).

---

1) Dr. Chr. v. Schroeder: Die Gottheit Christi und der moderne Mensch. Riga. 1906.

Auch in unserer Zeit wächst wieder die Sehnsucht nach einer festen, freudigen Glaubenszuversicht, und wiederum erhebt sich die Person Jesu Christi vor unserm Auge. Er war mehr als ein Religionsstifter[1]). Seine religiösen und sittlichen Lehren sind nicht die Hauptsache, sondern das einzigartige Wunder seiner Person, indem wir in ihm allein verwirklicht sehen die volle Lebensgemeinschaft zwischen Göttlichem und Menschlichem. Über das Wort Pauli kommen wir nicht hinaus, von welcher Seite wir auch an die Betrachtung der Person Jesu herantreten: „Gott war in Christo und versöhnte die Welt mit ihm selber". Auch ein ganz modern denkender Mensch, wie Naumann, bekennt von Jesus: „Er hat eine ewige Gewalt über die Seelen der Menschen. Man kann von ihm nicht los".

Was die Wunder Jesu anlangt, so werden wir wohl unsern Schülern sagen können: Wir glauben nicht deshalb an Jesus, weil er Wunder getan hat, sondern, weil wir an die wunderbare Persönlichkeit Jesu glauben, glauben wir auch, daß er Wunder tun konnte. Das Wunder aber, welches jeder Mensch an sich erleben kann, ist die innere Umwandlung des Erdenbürgers in ein Gotteskind. Geibel drückt das so schön aus:

„Was dir ein anderer gibt, und wär' es das Köstlichste, frommt nicht,
Wenn du den schlafenden Klang tief in der Seele nicht trugst.
Wunder begreifen sich nicht, du mußt sie im Innern erleben,
Jeglicher Glaub' ist ein Wahn, den du nicht selber erfuhrst.
Nur was selbst du erkennst als ein Göttliches, das dir herabkam,
Hat, ein lebendiger Hauch, dich zu verwandeln die Macht".

Auf solchem Grunde wird der Christ auch im Gebet sein Herz zum himmlischen Vater erheben und wahrhaft frei, stark und freudig mit Paulus sagen können: „Wer will uns scheiden von der Liebe Gottes!"

Gewiß stehen wir bei allen diesen Glaubensfragen vor großen Rätseln, aber zu betonen ist dabei, daß Rätsel nicht nur auf religiösem Gebiet, sondern überall uns umgeben. Für die Erziehung des Menschengeschlechts sind nicht nur die positiven Ergebnisse der Wissenschaft von Wert, sondern mindestens ebenso auch die gleichsam negative Gabe der Wissenschaft, daß sie uns für jede Aufklärung, welche sie

1) Man lese den feinen Vergleich zwischen Christus und Buddha bei Chamberlain.

uns bietet, neue und abermals neue Probleme zeigt, Geheimnisse, welche wir nicht verstehen. Das macht uns bescheiden in unserm Urteil.

Und noch eine Gabe gibt uns die Wissenschaft: Sie zeigt uns, daß wir nur langsam, Schritt für Schritt in die Geheimnisse eindringen. Das sollte uns auf religiösem Gebiete duldsam machen, daß wir nicht von allen die gleiche Erkenntnis, den gleichen Umfang des Glaubens fordern. Es genüge uns, daß wir zusammen Pilger auf demselben Wege, Suchende nach derselben Wahrheit sind und uns geleitet wissen von demselben Führer. Wir Lehrer können unsere Schüler nicht zu fertigen, reifen Christen machen, auch wir erkennen die Wahrheit nur stückweise, es ist ein hohes Ziel, wenn wir uns bemühen, unsere Schüler auf den rechten Weg zu führen, ihnen die Richtlinien fürs Leben zu zeigen, sie zu rechten Wahrheitssuchern zu machen, sie soweit zu leiten, daß sie selbst Jünger Christi sein wollen. „Machet sie zu meinen Jüngern" — das ist unsere Aufgabe.

Christus aber ist der Mittelpunkt der Menschheitsgeschichte und des einzelnen Menschenlebens. Jeder ehrliche Wahrheitssucher wird auch Ihm sich nähern, der da sagt: „Ich bin die Wahrheit".

Mein Vater, welcher mir stets das Vorbild eines aufrichtigen wahrheitssuchenden Mannes gewesen ist, schreibt[1]): „Suchst du nach der Anlage deines Geistes eine Vermittelung zwischen Glauben und Wissen, so suche sie getrost, denn dein Glaube und deine Vernunft wohnen nicht in zwei durchaus getrennten Kammern, sondern in deiner einheitlichen Seele und haben beide ihr gutes Recht".

Wir aber wollen dessen eingedenk bleiben, daß unser Glaube hier noch kein Schauen und unser Wissen nur Stückwerk ist, trotzdem aber wollen wir zuversichtlich aufwärts streben. „Das Schiff des Glaubens ist immer ein Kolumbusschiff" (W. Menzel) — über das bewegte Meer menschlichen Irrens hinüber soll und wird unser Glaube uns zum Ziel führen, zum Frieden in Gott und damit auch zu einer harmonischen Welterfassung.

„Glaube wird nicht untergehn,
Glaubenslehren sind kein Glaube.
Gott herrscht in den ew'gen Höhn,
Und der Meinungskampf im Staube." (Bechstein).

1) Dr. A. Bielenstein. Für suchende Seelen. Riga. Hoerschelmann. 1901. S. 25.

Thesen:

1. Die Schule soll auf eine harmonische Bildung der Jugend hinarbeiten.

2. Der Naturwissenschaftslehrer müßte im Unterricht die Grenzen menschlichen Erkennens betonen und es unzweideutig zum Ausdruck bringen, daß die Naturwissenschaft unsern Glauben an Gott nicht beeinträchtigen kann, andererseits müßte der Religionslehrer 1) die Schüler darauf aufmerksam machen, daß die Biebel kein naturwissenschaftliches Lehrbuch ist, und 2) anerkannte Resultate der Wissenschaft, wenn er persönlich von ihrer Richtigkeit überzeugt ist, in einer für die jeweilige Altersstufe angemessenen Form auch im Religionsunterricht berücksichtigen.

Zum Leiter der an das Referat sich anknüpfenden Debatte wurde Direktor Eggers gewählt.

Mag. Schrenck sprach seine Freude über die weitherzige Behandlung des schwierigen Themas aus und warf die Frage auf, ob die Grenzen zwischen Religionsunterricht und naturwissenschaftlichem nicht schärfer zu ziehen seien, als es Referent getan, der seines Erachtens nicht überall konsequent gewesen sei und durch Schließung von Kompromissen verschiedentlich eine Rettung biblischer Überlieferung, z. B. des Schöpfungsberichts, auch vom naturgeschichtlichen Standpunkte aus, versucht habe. Das sei aber um so weniger von nöten, als der Vortragende ja selbst betone, daß Naturwissenschaft und religiöse Offenbarung, religiöses Leben einander direkt nicht berühren, daß daher auch die vom Referenten in vier Grundsätzen gegebene liberale Formulierung des christlichen Glaubensinhalts überhaupt nicht durch neue Ergebnisse der Naturwissenschaft oder durch die Descendenztheorie behelligt werden könne.

Oberpastor Wittrock: In der dem Vortrag folgenden Pause habe er zwei Aussprüche gehört: „Dieser Vortrag war eine Tat" und „Darüber sollte man in dieser Versammlung nicht diskutieren". Beide Aussprüche erscheinen ihm sehr treffend, da aber die Diskussion einmal eröffnet sei, so sei auch ihm gestattet, seine Anschauungen über dies Thema zu verlautbaren. Die Möglichkeit eines vom Referenten angestrebten überall harmonischen Zusammenarbeitens von Religions- und Naturwissenschaftslehrer erscheine ihm zweifelhaft. Es gehen nun ein-

mal zwei verschiedene Weltanschauungen, zwei verschiedene Strömungen durch unsere Zeit, die auch unter den Kollegen einer Schule ihre Vertreter finden. Die eine Weltanschauung sei die evolutionistisch-mechanistische, die andere die theistisch-christliche, was für den Lehrer, je nach seiner Stellungnahme zu ihnen, zwei ganz verschiedene Ausgangspunkte bei der Besprechung religiöser und naturwissenschaftlicher Fragen ergebe. Aufgefallen sei ihm ferner, daß der Vortragende gewisse naturwissenschaftliche Auffassungen als allgemeine Gesetze, Axiome hingestellt habe. Er erachte, daß die moderne Naturwissenschaft als eine noch heute im Fluß begriffene Größe ihre jeweiligen Forschungsresultate nicht als allgemein anerkannte Axiome hinstellen dürfe; nur das Evolutionsprinzip sei von allen Vertretern der Naturwissenschaft angenommen, nicht aber etwa der Darwinismus, wie im Vortrag behauptet wurde. Jeder Religionslehrer müsse sich davor hüten, naturwissenschaftliche Hypothesen gewissermaßen als Obersätze für den Religionsunterricht zu verwerten. Seine Aufgabe sei vielmehr die, in den Kampf mit der dem Christentum abgewandten Weltanschauung zu treten und im bewußten Gegensatz zu ihr den Schülern unser christliches Weltbild zu vermitteln. Er stehe auf dem Standpunkt, wie Mag. Schrenck, daß religiöse Wahrheit mit den Resultaten exakter naturwissenschaftlicher Forschung nie in Widerspruch geraten könne, daß daher jeder Versuch des Religionslehrers, durch Kompromisse eine Übereinstimmung zwischen gewissen Ergebnissen moderner naturwissenschaftlicher Forschung und biblischer Überlieferung zu konstruieren, eine unerwünschte Grenzüberschreitung bedeute. Der Vortragende habe darauf hingewiesen, daß die Theologen des 16. Jahrhunderts das Kopernikanische Weltsystem aufs heftigste bekämpften, während heute kein Pastor oder Religionslehrer an seiner Richtigkeit zweifle, und daraus einen Analogieschluß auf die kommende allgemeine Anerkennung der Descendenztheorie auch von theologischer Seite gezogen. Er (Wittrock) sehe aber in der Theorie des Kopernikus nur eine plausible Erklärung der mechanischen Bewegung der Erde, in der Descendenztheorie aber eine ganze Weltanschauung, die der christlichen feindlich gegenüberstehe. Eine reinliche Grenzscheidung zwischen Religions- und naturwissenschaftlichem Unterricht, eine ehrliche Anerkennung aller nichthypothetischen Forschungsresultate werde besser, als irgend ein Kompromiß, die Charakterbildung der Schüler fördern.

Direktor H ö r s c h e l m a n n: Jedes Kind interessiere sich für religiöse Fragen bereits vor Eintritt in die Schule, welche durch den auseinandergehenden Einfluß des Religions- und naturwissenschaftlichen Unter-

richts einen Zwiespalt hervorrufe. Wie dieser auf das Kindergemüt wirken müsse, wäre in der heutigen Versammlung zu klären, an welcher Aufgabe sich zu betätigen, er auch die Lehrer der Naturwissenschaft bitte.

Direktor Bielenstein: Die Tatsache, daß zwischen naturwissenschaftlichem und Religionsunterricht oft ein Widerspruch bestehe, sei nicht zu leugnen, ein Kompromiß zwischen den verschiedenartigen Ergebnissen beider Fächer wäre, wie gezeigt, vielfach möglich und daher auch ratsam. In schwierigen Fällen habe der Lehrer sein Nichtwissen offen zuzugestehn, was von den Schülern nicht falsch verstanden werde. Nicht der Darwinismus, sondern die Descendenzlehre werde jetzt allgemein von der Naturwissenschaft anerkannt, so daß auch der moderne Religionslehrer sie nicht ablehnen könne.

Direktor Demme: Alle äußeren Erscheinungen vollzögen sich nach dem Kausalgesetz: dieselben Ursachen hätten immer und überall dieselben Wirkungen, und nur unter der Voraussetzung der Richtigkeit dieses Gesetzes sei eine Naturforschung denkbar und berechtigt. — Seinen Ausdruck finde der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung im Naturgesetz. — Sollte sich ein heute bestehendes Naturgesetz als falsch erweisen, so entstehe im Naturerkennen keine Lücke, sondern ein neues Gesetz trete an die Stelle des früheren, und wenn auch eine ganze Reihe der heute als sicher anerkannten Naturgesetze als falsch erkannt würden, so wäre dadurch die feste Überzeugung, daß alles Naturgeschehn nach festen Regeln nnd Gesetzen erfolge, nicht erschüttert; und solange der Naturforscher in seinem Arbeitsfelde bleibe, dürfe ihm der Theologe nicht ins Handwerk pfuschen, der Religionslehrer dürfe den Schülern nicht Dinge mitteilen, die im Widerspruch mit den Naturgesetzen stehen. — Anderseits seien dem Naturforscher unübersteigbare Grenzen gesteckt, die er nicht überschreiten dürfe: er dürfe seinem Schüler nicht die Entstehung der Energie, nicht die Entstehung des Bewußtseins, nicht die Entstehung der Urzelle mit der ihr innewohnenden Zielstrebigkeit durch seine Wissenschaft zu erklären versuchen. Der flache Monismus Haeckels dürfe in der Schule keinen Platz finden. Außerhalb der Grenzen der Naturforschung habe der Religionslehrer sein weites Arbeitsfeld und dürfe nicht zulassen, daß ihm auch nur ein Teil seines Feldes genommen werde.

Oberlehrer Wachtsmuth: So wie der Naturwissenschaftler, so müsse auch der Theologe für seine Wissenschaft das Prinzip der Weiterentwickelung anerkennen. Nur wenn beide Teile auf diesem

Boden stehen, sei an eine Einigung zu denken. Solange noch von den Theologen alttestamentliche Berichte, wie z. B. der Schöpfungsbericht, die mit der Wissenschaft in Widerspruch stehen, festgehalten würden, sei eine Einigung nicht möglich. — Die Descendenztheorie sei wohl nicht „bewiesen", werde aber als anerkannte Lehre von fast sämtlichen Naturwissenschaftlern vertreten. Damit müsse sich der Religionslehrer abfinden. Auch wenn der Lehrer solche Themata im Unterricht vermeide, so würden ihn die Schüler durch ihre Fragen dazu zwingen Stellung zu nehmen. — Gegen Bücher im Sinne von Häckels „Welträtsel", die unreife Jungen mit Vorliebe lesen, habe der Naturgeschichtslehrer selbstverständlich aufs entschiedenste Stellung zu nehmen.

Pastor Eckhardt: Auch er sei Anhänger der Descendenztheorie, die sich mit einem schlichten Gottesglauben, wie er vom Religionslehrer in der Schule gelehrt werden solle, durchaus vertrage. Es gebe klare Grenzen zwischen menschlichem Wissen und dem darüber hinausgehenden Glauben, zu dem auch der Atheismus gehöre, der nicht etwa das Ergebnis exakter naturwissenschaftlicher Forschung sei, wie vielfach angenommen werde. Die Vermittlung der Naturwissenschaft mit dem biblischen Schöpfungsbericht dürfte aber nicht, wie es von Mag. Schrenck gewünscht werde, ganz aus dem Religionsunterricht ausgeschaltet werden. Ein Kompromiß zwischen der Darstellung der Genesis und den Ergebnissen der modernen naturwissenschaftlichen Forschung sei möglich und nützlich.

Pastor Pohrt: Die harmonische Zusammenarbeit der beiden Fachlehrer sei durchaus notwendig um der Schüler willen. Möglich aber sei sie nur dann, wenn man auf beiden Seiten sich seiner Grenzen bewußt sei. Daraus folge für den Religionslehrer folgendes: Bei der Voraussetzung, daß die Bibel kein Naturgeschichtsbuch sei, verlange das Prinzip der Wahrhaftigkeit, daß den Schülern der Oberstufe die ersten Geschichten der Bibel auch mit dem diese Literaturform bezeichnenden Namen „Sagen" genannt würden. Ihr religiöser Wert leide dadurch durchaus nicht, ebensowenig, wie etwa das Gleichnis vom barmherzigen Samariter dadurch an Wert verliere, daß ihm keine historische Tatsache zu grunde liege. Dann sei auch jeder Kompromiß mit der Naturlehre ausgeschlossen.

Oberlehrer Wachtsmuth: Für eine Einigung zwischen Theologie und Naturwissenschaft sei es erforderlich, daß beide die Grenzen ihrer Wissenschaft anerkennen. Im Materialismus einerseits über-

schreite die Naturwissenschaft, wie Direktor Demme ausführte, ihre Grenzen. In ihrer konservativen Richtung tue es anderseits die Theologie, wenn sie sich, fußend auf biblische Berichte, mit der Naturwissenschaft in Widerspruch setze. Soweit diese beiden Richtungen in Frage kämen, sei eine Einigung ausgeschlossen. Eben herrsche aber im theologischen Lager ein erbitterter Kampf. Ehe der nicht zu Ende gekämpft sei, werden auch die nicht materialistischen Naturwissenschaftler nur mit einem Teile der Theologen, den modernen, sich einigen können.

Direktor Bielenstein: Manche biblische Erzählungen hätten gar nicht den Zweck, Geschichte, sondern Lehre zu bringen. So sei z. B. der Lehrzweck beim Buche Hiob klar, die geschichtliche Form sei bloß literarische Einkleidung. Auf derartiges sei bei einem etwa durch eine Schülerfrage sich bietenden Anlaß hinzuweisen. Auch das Buch Jonas werde uns so verständlicher. Ferner sei in Fragen des Religionsunterrichts oft eine Aussprache mit den Eltern notwendig, deren Kinder vielfach durch Berichte über angebliche Aussprüche des Religionslehrers falsche Auffassungen über seine Stellung zur Bibel hervorrufen.

Oberpastor Wittrock: Ein Naturforscher, wenn er Respekt vor seiner Wissenschaft in Anspruch nehme, müsse denselben Respekt auch der Theologie einräumen und dürfe nicht ihren Vertretern Vorschriften machen. Er habe dasselbe Recht dem Vertreter der Naturwissenschaft zu sagen: „Wenn Du Dich änderst, dann werde auch ich mich ändern". Er stehe, im Gegensatz zu mehreren hier zu Wort gekommenen Religionslehrern, auf dem altmodischen Standpunkte, daß das Entscheidende in der Stellungnahme zur biblischen Überlieferung im Religionsunterricht die Antwort auf die Frage sei: „Worauf habe ich mich beim Antritt des Amtes vor der Gemeinde verpflichtet?" Wenn er zur Überzeugung käme, daß seine Weltanschauung in wesentlichen Stücken von dem bekenntnismäßigen Glauben seiner Gemeinde abweiche, so hielte er sich für verpflichtet, still zur Seite zu treten. Das erste Kapitel der Bibel werde als Sage allgemein weder von der theologischen Wissenschaft, noch von der Gemeinde aufgefaßt. Es frage sich ebenso noch sehr, ob das von modernen Liberalen gezeichnete Jesusbild das rechte sei. Er könne nur von Herzen der scharfen Grenzformulierung zwischen den Kompetenzen des naturwissenschaftlichen und des Religionsunterrichts zustimmen, die Direktor Demme gegeben habe. Gegen die hier ausgesprochene Behauptung, daß der biblische Schöpfungs-

bericht eine Sage sei, sei er theologisch in gleicher Weise berechtigt zu sagen, daß er historisch, gegen die Behauptung, daß das Buch Hiob oder Jonas eine Legende oder ein Gleichnis enthalte, in ebenderselben Weise, daß es auf geschichtlichen Tatsachen beruhe. Es stehe also Behauptung gegen Behauptung, ein weiterer Streit der Meinungen darüber führe notwendiger Weise zu einer rein theologischen Disputation, die aber nicht als Aufgabe der heutigen Versammlung anzusehen sei.

Propst Döbner führte aus, daß der Religionsunterricht rein religiöse und ethische Aufgaben verfolge und daher überhaupt nicht auf naturwissenschaftliche Fragen einzugehen habe, wodurch alle Kollisionen vermieden würden. Der Glaube an Gott involviere den Glauben an Wunder. Eine weitere Erklärung auf etwaige Fragen des Kindes, wie Gott dies oder jenes tun könne, sei nicht nötig.

Direktor Eggers resumierte den Gang der Debatte und stellte fest, daß eine Einigung, wie zu erwarten war, nicht erreicht sei. Aber doch habe sich im großen und ganzen eine erfreuliche Einmütigkeit zwischen den Vertretern beider Disziplinen gezeigt, was vor zwei Jahrzehnten noch nicht möglich gewesen wäre. Früher hätten die Naturwissenschaftler hochmütig auf Pastoren und Religionslehrer, als auf Heuchler oder Ignoranten, herabgesehen, und gemeint, alles erklären zu können, jetzt hätten sie sich bescheiden gelernt und auch für ihr Fach in bezug auf alle über die moderne wissenschaftliche Forschung hinausgehenden Fragen das „ignoramus et ignorabimus“ anerkannt. Anderseits hätten die Theologen Toleranz gelernt und sich auf den Boden des Prinzips der Entwickelung gestellt. Auf beiden Seiten sei die Willigkeit, sich zu bescheiden und seine Grenzen einzuhalten, gewachsen. So gemahne denn der Gang der Debatte an ein Wort von Goethe, das sich wohl zum Schlußwort der heutigen Versammlung eigne: „Das schönste Glück des denkenden Menschen ist, das Erforschliche erforscht zu haben und das Unerforschliche ruhig zu verehren“.

Dritte Plenarsitzung

4. August 5 Uhr Nachmittags, in der Großen Gilde.

Dir. E. Hörschelmann hielt folgenden Vortrag über:

Schule und Haus.

Wenn ich es wage, zur Behandlung des mir aufgetragenen Themas „Schule und Haus" vor Ihnen das Wort zu ergreifen, so muß ich um weitgehendste Nachsicht bitten, da ich als Lückenbüßer in kurzer Zeit eine durchgreifende Vorarbeit zu leisten nicht imstande gewesen bin. Ich habe das tiefste Mitleid mit Ihnen, daß Sie ohne mein Zutun veranlaßt worden sind, mir in dieser Sache zuhören zu sollen, glaubte aber der Aufforderung mich nicht entziehen zu dürfen, da ich einerseits doch vielleicht weniger Zeit meiner Ferienerholung zu widmen genötigt war, als mancher andre, andrerseits aber die Überzeugung hege, daß — nach dem psychologischen Gesetz: „Gegensätze reproduzieren sich" — die wesentlichen Lücken und Unvollkommenheiten meines Referats in Ihnen gerade die wertvollen Gedanken wachrufen werden.

Dazu war das mir freundlichst zur Verfügung gestellte literarische Material so reichhaltig, daß eine kritische Würdigung in der kurzen mir vergönnten Zeit ebensowenig möglich war, als eine historische Perspektive in die unser Thema behandelnde Gedankenwelt unsrer pädagogischen Klassiker.

Das alte Problem nur aufs neue ins Licht gestellt zu sehen — mehr bitte ich Sie nicht zu erwarten.

In der Tat! als ein Problem hat sich das Verhältnis von Haus und Schule erwiesen. Davon zeugen eine ganze Reihe von Versuchen, die bis in die neueste Zeit angestellt und angepriesen, von andern gewiegten Fachleuten wieder verworfen oder höchstens als palpabel geduldet sind.

Schon die Begriffsbestimmung der beiden in Betracht kommenden Faktoren kann kaum einheitlich gefaßt werden. Unter denselben Ausdruck rubriziert das fein gebildete, wissenschaftlichen und ästhetischen Interessen zugängliche, wie das für höhere Geistesgüter stumpfe und apathische Haus banaler Alltäglichkeit, ebenso das ungebildete, gebildeter Denkweise gänzlich unzugängliche Heim. — Alle diese senden uns Schüler;

alle beanspruchen ein Näherrecht auf ihre Kinder und glauben aus diesem die Berechtigung theoretischer und praktischer Kritik an der Schule herleiten zu dürfen, wie namentlich viele Mütter, die oft zu denen gehören, auf welche das Wort Mephistos paßt: „Von ihnen sprechen ist Verlegenheit".

Eine weitere Schwierigkeit bietet die Anschauung des Gros derjenigen Gesellschaft, welche ihre Kinder zur Schule schickt: die Anschauung über die Schule und die Lehrer.

Neben unbeschreiblicher Oberflächenkultur, an der sogar einige unsrer gebildeten Häuser leiden; — neben einer gewissen naiven Harmlosigkeit vieler Eltern gegenüber den eigentlichen Aufgaben und inneren Werten einer psychologisch begründeten Unterrichtspraxis — namentlich bei uns zu Lande, wo ein bestandenes Abiturium schon längst hinreicht, die Rolle eines häuslichen Erziehers zu spielen; — wo der Kandidatengrad plus Schrift und Probelektion schon einen würdigen Platz unter den Pädagogen anweist; wo selbst manche, die mit einer derartigen Vorbildung bereits längere Zeit unterrichtet haben, unter das Urteil Sybels fallen: „Was Lehrtalent in formellem Sinne betrifft, so ist man zufrieden, wenn nicht die gänzliche Abwesenheit desselben konstatiert ist"[1]) — neben all diesem, wieviel Planlosigkeit und Systemlosigkeit so mancher häuslichen Erziehung! wie viel Gegenwirkung gegen Maßnahmen der Schule! ja, um einen Matthiasschen Ausdruck zu gebrauchen: „Welch ein Widerspiel!"[2]).

Vor mir liegt ein Brief eines seiner Zeit sehr geschätzten baltischen Schulmannes, eines Anstaltsleiters, der seiner Schwester schreibt: „Wie herrlich wäre es, wenn man es nur mit den Zöglingen zu tun hätte! O, wenn es doch bloß keine Eltern gäbe!"

Und ein andrer unter uns weilender geschätzter Pädagoge schreibt in der Baltischen Monatsschrift (Bd. LVII S. 133) von einem „großen Segen, der seiner Arbeit aus vertraulicher und offener Besprechung mit Eltern" erwachsen sei. Gewiß, wir sind mit ihm alle einig „daß nur ein Zusammenwirken von Eltern und Erziehern Positives schaffen und der Jugend die Ideale bewahren kann" — aber, woher gewinnen wir den wissenschaftlichen Gesichtswinkel, aus welchem wir unsre so eminent praktische Frage in richtigen Konspekt zu stellen vermögen?

---

1) cf. Ziehen, Der innere Organismus des höheren Schulwesens. 1905. Bd. I. S. 2.

2) Matthias, Praktische Pädagogik. 1895. S. 215 ff.

Die drei mächtigen Faktoren in der Erziehung der Menschheit: das Haus, die Schule und das Leben (in Beruf und Gesellschaft) — die drei Säulen, die sich historisch als die Tragkräfte wirkungsvoller Pädagogik dargestellt haben, scheinen mir geradezu Postulate einer gesunden Psychologie zu sein. Die außerordentlich beherzigenswerte Arbeit unsres Psychiaters Dr. Sokolowski-Riga: „Die Kindererziehung im schulpflichtigen Alter" (cf. Balt. Mtsschr. Bd. LXI S. 161 ff.) hat mir diesen psychologischen Gesichtspunkt geboten, namentlich in einer Folgerung aus dem in der Düna-Zeitung (1905 № 219) erschienenen Artikel seines Bruders über Externat und Internat. Der Psychiater sagt: „Vielleicht werden wir von der häuslichen Erziehuug mehr Nahrung für das Gemüt, vom Internat eine ausgiebigere Ausbildung des Charakters erwarten dürfen" (a. a. O. S. 176).

Dieser Hinweis ist mir der Schlüssel gewesen zum Verständnis der Aufgaben des Hauses, der Schule und des Lebens. Wie von selbst sprangen mir die drei realen Funktionen der menschlichen zu erziehenden Seele in die Vorstellung; das Wollen, das Erkennen und Handeln in je ihren Sphären des Gemüts, der Vernunft und der Tat (Bewegung), wie ich sie nach dem Vorgange Gustav Teichmüllers sehe, schienen mir ihr notwendiges Korrelat in Haus, Schule und Leben zu besitzen. Die im Internat dem Leben am ähnlichsten gestaltete Form des Zusammenlebens, gegenseitig sich abschleifenden Zustutzens und Rücksichtnehmens ist eben deshalb mehr charakterausbildend, und so glaube ich, gestützt auf Sokolowskis Bemerkung, im Hause den erfahrungsgemäßen Nährboden der gesamten Gemüts-, Gefühls- und Willenssphäre (Wille hier nach Teichmüller gedacht als losgelöst von der erst nachfolgenden Handlung); in der Schule die naturgemäße Pflanz- und Entwickelungsstätte der Erkenntnissphäre und im Leben die Haus- und Schulerziehung bewähren sollende Region charaktervollen Handelns und Tuns sehen zu müssen.

Nun ist das natürlich nicht im Sinne dreier Monopole gemeint. Wie in unsrem gesamten Seelenleben bald die eine, bald die andre, bald die dritte Funktion mit erstaunlicher Regelmäßigkeit in den einzelnen psychologischen Akten vor den anderen prävaliert; wie die Tendenz dieser Prävalenz in bezug auf Intensität bei den einzelnen Menschen verschieden ist und sich die Menschen je nach dieser Tendenz als verschieden temperiert darstellen, ohne daß die andern Seelentätigkeiten gänzlich außer Funktion wären, so will auch obige Einteilung nur dahin verstanden werden, daß das Haus, wenn es seine Aufgabe recht

versteht, vorherrschend, hauptsächlich, in besonderem Maße sich die Pflege des Gemüts- und Willenslebens wird angelegen sein lassen. Die Schule dagegen hat in erster Linie ein erkenntnisbildendes Werk zu tun. Beneke meint wohl dasselbe, wenn er sagt, daß „die Erziehung in weit höherem Maße als der Unterricht außer der Schule dem Hause anheimfällt“[1]). Und doch wird man seinem Biographen (Keferstein) zugeben, daß die Anforderungen, die Beneke an den Unterricht stellt, jedenfalls derart sind, daß derselbe einen reichlichen erziehlichen Ertrag liefern muß. Ebenso: so gewiß, wie die Schule nicht auf gemütsbildende und tatfördernde Impulse, wird das Haus auch gewiß nicht auf bewußte Erkenntnisentwickelung und Veranlassung zu selbständigem Handeln verzichten dürfen.

Es ist hiermit also jede der genannten Sphären nur als Domäne gedacht, die hier im allgemeinen gegen einander abgegrenzt sein sollen, und mir scheint, daß alle mir bekannt gewordenen Arbeiten über Schule und Haus, soweit sie für alle Zeiten Wertvolles enthalten, unbewußt diese Domänen respektiert wissen wollen[2]).

Ist die Schule in den wissenschaftlich-pädagogischen Sätteln zurecht; ist jeder Lehrer sich sowohl der psychologischen Grundlagen seiner Unterrichtspraxis als auch dessen bewußt, daß er Künstler sein muß, so hat die Schule meines Erachtens sich in keiner Weise vom Hause drein reden zu lassen, wenn es gilt, die für richtig erkannten Prinzipien beim Aufstellen des Lehrplans, bei der jeweiligen Pensenverteilung, der Art der Darbietung, der Aufgabe häuslicher Arbeiten, praktisch auszugestalten. Ich beschneide das Haus mehr als Wigge[3]), der in seiner trefflichen Arbeit „Haus und Schule“ auch Unterrichtszeit und Lernstoff zu dem rechnet, was, als nicht direkt von der Wissenschaft der Psychologie bestimmt, zu der Domäne des Hauses gehört, aber ich möchte die Behauptung Lehmanns[4]): „das Zusammenwirken von Schule und Haus, das man so oft fordern hört, ist in Wahrheit eine Art Unterordnung des Hauses unter die Schule und ihre Ansprüche“ doch eben nur cum grano salis verstanden wissen.

---

1) s. Art. Beneke in Rein: Encykl. Handb. d. Pädagogik 1903 f.

2) Literatur s. Art. Haus und Schule in Rein: Encykl. Hdb. der Pädagogik. Bd. IV. Dazu u. a. „Haus und Schule“. Päd. Skizzen von Fr. Cziesch. Riga, Kymmel 1888.

3) s. Art. Haus u. Schule in Rein. Enc. Hdb.

4) s. Lehmann, Erziehung u. Erzieher. 1901. S. 105.

Vorausgesetzt, daß das Haus überhaupt zugänglich ist für erzieherische Probleme, so ist die Domäne desselben in bezug auf die Gemüts- und Willenssphäre des Kindes so gewaltig, daß hier die Schule notwendig Anknüpfung suchen und vielleicht divergierende Anschauungen in solch einer Weise auszugleichen bestrebt sein muß, daß die im Hause gepflanzten Intentionen durch die Schule keine abrupten Hemmungen erleiden. „Die Schule muß", nach Wigge (a. a. O.) „ihre Tätigkeit anknüpfen an die bereits erreichte Stufe der Persönlichkeit, sonst wird sich eine zweite Persönlichkeit in ihm herausbilden, ein Schul-Ich, das mit dem Lebens-Ich kontrastiert". Hier sind selbst Kompromisse denkbar und „trotz aller Fehlerquellen", sagt Konrad Schubert [1]), „wird das elterliche Erfahrungskapital die besten Zinsen für die Schulerziehung tragen, besonders, wenn erst das Nachdenken der Eltern auf diesen Punkt gerichtet ist."

Ob nun, wie derselbe Schubert will, sehr detaillierte Fragen an die Eltern gleich von vornherein die Anknüpfung bilden sollen, oder ob Max Banners Behauptung [2]) recht hat: „der Lehrer soll nicht beraten werden, sondern ein selbständiges objektives Bild vom Schüler gewinnen; — erst wenn das Kind den Eltern in der Betätigung seiner Kräfte gehemmt erscheint, wenn die Eltern zu der Meinung Anlaß erhalten, daß Schule und Kind sich nicht finden, dann ist es Zeit, notwendig dünkende Aufklärung anzubringen" — das lasse ich dahingestellt sein; gleichviel, — ein gesegneter Erfolg wird immer nur dann statt haben, wenn die Domänengrenzen im ganzen eingehalten, dem Hause also auf seinem Gebiet eine beratende Stimme grundsätzlich zugestanden wird.

Allerdings kann dieses alles aber nur dann gelten, wenn wir es, wie Matthias ausführt, mit einem Hause zu tun haben, wo gut und tüchtig erzogen wird. Da besteht schon ein stillschweigendes Einverständnis zwischen beiden Erziehungsmächten. Wo im Hause gut erzogen wird, da gibt die Schule an Erziehung nicht viel Gutes mehr hinzu, da empfängt sie vielmehr das Beste, ohne viel eigenes Zutun.

Wenn das nun aber nicht ist — was dann?

Matthias antwortet: „Den Kampf gegen eine mißleitete oder gar verwahrloste häusliche Erziehung aufzunehmen, dazu reicht Einfluß und Macht der Schule nicht aus. Von der Schule kann man nicht mehr

---

1) cf. Artikel: Elternfragen in Rein: Enc. Hdb. Bd. II. p. 387 ff.

2) M. Banner: Wie helfe ich meinem Schulkinde. 1904.

verlangen, als daß sie den Eltern zu gemeinsamem Handeln die Hand bietet, nicht daß sie sich aufdränge." — Ich meine, die Schule hat in solchem Falle auf die Mitwirkung des Hauses grundsätzlich zu verzichten.

Aber wenn es sich nun um eine Entfremdung von Haus und Schule handelt, welche für die Gegenwart die meisten Autoren beklagen? Alfr. Lichtwark schreibt in seinem Artikel „Fachleute und Laien" [1]), daß diese Entfremdung in Deutschland allgemein besteht, „da sowohl das Volk gleichgiltig seiner Schule gegenüber steht und der Durchschnitt der Gebildeten nicht mehr recht zuhört, wenn von Schule und Pädagogik gesprochen wird".

Da sind denn neuerdings Veranstaltungen ins Leben getreten, welche notwendiger Weise hier erwähnt werden müssen.

Das erste Unternehmen berührt wohl jeden sympathisch und verdient unterstützt und nachgeahmt zu werden, eine den Zwecken der Beziehung von Haus und Schule dienende Zeitschrift.

Schon Wigge hält die Presse für ein vorzügliches Mittel auf das Haus zu wirken und zwar, weil es damals noch an einer solchen Zeitschrift mangelte, empfiehlt er dringend die Lokalpresse. Um der gründlichen Prüfung der Aufsätze vor dem Publikum sicher zu sein, rät er, diese Art von Einwirkung auf das Haus den pädagogischen Vereinen zu übertragen.

1905 erschien eine „Monatsschrift für pädagogische Reform", herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung: der Säemann. Der Redakteur ist Karl Götze. Der Säemann wendet sich an alle, die bereit sind, aus Eigenem zur Lösung der neuen Bildungsprobleme beizutragen, an die Schaffenden in Wissenschaft und Kunst, Industrie und Technik, an Lehrer aller Art „und nicht zuletzt — an die Eltern, denen die Bildung eine Pflicht bedeutet, wofür sie ihr Leben geben".

Lichtwark, Otto Anthes, Kerschensteiner, Scharrelmann, Ludwig Gurlitt, Otto Kästner und andere bekannte Namen zieren das Autorenverzeichnis, und in meist kurzen, fesselnd geschriebenen Aufsätzen bemühen sie sich, Schule und Haus gleichmäßig zu interessieren. Leider habe ich nur den ersten Jahrgang zu Gesicht bekommen.

Eine zweite Art gegenseitiger Berührung von Haus und Schule bildet eine offene Tür des Unterrichtsraumes für die Eltern in dreifachem Typus:

1) Säemann, Monatsschr. 1905.

1) Die Eltern haben grundsätzlich und stets Zutritt zu den Unterrichtsstunden — so in den von Lietzschem Geiste geleiteten Anstalten.

2) Gewisse Tage sind als Besuchstage den Eltern zwecks Anteilnahme am Unterricht eingeräumt — so in Frankfurt a/M.

3) Gewisse Wochen, als „Elternwochen“ sind hier und da angeregt worden: für eine ganze Woche steht der Zutritt zum Unterricht den Eltern offen. Für Preußen sind sie vom Minister abgewiesen worden.

Wigge sagt: „Die Ilsenburgsche (also Lietzsche) Praxis dürfte dem Besuchstage, — welcher durchaus nicht die Früchte gezeitigt haben soll, die man erhoffte — und der Elternwoche vorzuziehen sein, hat aber als allgemeine Anordnung auch ihre bedenkliche Seite“, mir scheint, durchaus mit Recht.

Eine dritte Art von Veranstaltungen sind die sogar von Regierungen, wie der zu Minden, verfügungsmäßig empfohlenen „Elternabende“, die, wo sie vernünftig gehandhabt werden, sich einer großen Beliebtheit zu erfreuen scheinen. Aus der mir zugänglichen Literatur [1]) sehe ich, daß solche Abende sehr geschickt geleitet werden können, kann aber nichts aus persönlicher Erfahrung darüber sagen. Man wird ihre Bewährung abwarten müssen. Wo bei allen diesen Veranstaltungen die von mir vorhin angedeutete Sphärengrenze von Schule und Haus eingehalten wird, d. h. wo die Schulvertretung auf diesen Abenden in Erkenntnis- und Unterrichtsfragen das Haus belehrend auftritt, dürfte auf Erfolg gerechnet werden. Der befruchtende Einfluß des Hauses auf die Schule, glaube ich, kommt besser im Privatgespräch zum Ausdruck, wenngleich ja auch hier trotz durchgängiger Prävalenz der belehrenden Seite auf den Elternabenden, je nach dem Material der Eltern, auch Fragen der Gemüts- und Willenssphäre prinzipiell nicht ausgeschlossen sind, sofern sie konkrete Fälle im Auge haben. Jedoch ist viel Weisheit dazu nötig, die sich nicht jeder geben kann.

Grundsätzlich ist aber eine, sagen wir, autoritative Bedeutung der Hausvertretung auf diesen Versammlungen ausgeschlossen. „Elternkomitees“ mit Stimmberechtigung sind nur in Rußland möglich gewesen.

1) Art. „Elternabende“ in Rein: Enc. Hdb. Bd. II. p. 387 v. A. Lomberg.

J. Berninger. Elternabende. Wiesbaden 1904.

O. Willmann. Pädagogische Vorträge. Leipzig 1896. — E. Kapf: Die Erziehungsschule 1907.

Zu allem seither Erwähnten hat sich soeben mit dem Sitz in Leipzig ein allgemeiner deutscher Elternbund für Schulreform konstituiert, dem sich Zweigvereine in Berlin, Hamburg, Bremen und München angeschlossen haben. Der Bund bezweckt gerade die Eltern für Schul- und Erziehungswesen mehr als bisher zu interessieren, sie den modernen Erziehungsidealen näher zu bringen und ein Zusammenarbeiten zwischen Eltern und Erziehern zum Wohl der Kinder zu erzielen. Namhafte Schulmänner und Professoren fast aller Großstädte haben ihre Mitarbeit am Bunde und an den von ihm herausgegebenen Bundesschriften zugesagt[1]).

Ich fasse zusammen:

Indem Haus und Schule erziehliche Wirkungsgebiete in zwei verschiedenen Sphären der seelischen Anlage vorstellen, — das Haus jenes in der Region des Gemütslebens, der Gefühls- und Willensbewegungen; — die Schule in der Sphäre des Denkens und Erkennens, ohne damit die andern Funktionen zu desavouieren — — sind ihre Grenzen im allgemeinen feststehend.

1) Die Schule suche in echt pädagogischer Weisheit das Bildungsstreben des Hauses in ihre Leitung zu bekommen. Vor allem suche die Schule dem Hause die Kenntnis des Kindes zu vermitteln und auf den geistigen Verkehr mit Kindern hinzuwirken, wie er z. B. durch die nach jeder Seite zu empfehlenden Bestrebungen Berthold Ottos betont wird. Dieselben sind zwecks Vorstudium zu absolut selbständigem Denken den Eltern warm ans Herz zu legen, besonders den Müttern.

2) Die Schule mache sich aber auch die begründeten Erfahrungen des Hauses in Bezug auf die Intentionen und Motive des gesamten Willenslebens des Kindes zu nutze, wie sie das gebildete Haus vor der Schule besitzt.

3) Die Schule verzichte auf die Mitwirkung des Hauses, wenn eine Verständigung unmöglich erscheint.

Daß letztere aber in zahllosen Fällen möglich ist, weiß jeder aus Erfahrung und bezeugen viele, die darüber geschrieben haben. Gott segne die Väter, die — wie der von mir vorhin erwähnte unter uns weilende Pädagoge schildert — ihre Söhne infolge einer hämischen Bemerkung über einen größeren Skandal bei einem unbeliebten Lehrer, auch wenn diese Söhne Tertianer sind, zornig vom Tisch fortschicken;

1) cf. August-Heft des „Türmer“, s. Briefe.

— ja, ich bewundere die Bemerkung Sokolowskis, wenn er a. a. O. sagt: „Sogar eine paradoxe Beobachtung des Prinzips der absoluten Notwendigkeit eines harmonischen Zusammenarbeitens von Schule und Haus erweist sich in praxi als höchst erfolgreich. Fälle, in denen der Vater mit den Maßnahmen des Lehrers unzufrieden zu sein Anlaß nimmt, werden gewiß vorkommen, tragen aber nur dann spürbaren Schaden, wenn der Zögling von dieser Kontroverse Wind kriegt. Es ist unendlich viel zweckdienlicher, daß die Eltern in derartigen Fällen die Übereinstimmung mit der vermeintlichen oder gar tatsächlichen Ungerechtigkeit des Lehrers vor dem Kinde simulieren." Ich sage, ich bewundere diese Bemerkung, nicht als ob ich so etwas für geboten erachtete. Ich halte es mehr mit Förster, der uns in seiner, im ganzen herrlichen Jugendlehre zeigt, wie Kinder, deren Eltern viel zu wünschen übrig lassen, auch in Bezug auf solche Lehrer gelehrt werden müssen, sich damit abzufinden, die Umstände vorurteilsfrei zu beurteilen, den Lehrer zu verstehen und auch etwaige Ungerechtigkeit ohne Murren und Verbitterung zu ertragen, und dieses dem Schüler als männlich und erstrebenswert hinzustellen. Ich bewundere nur die erhabene, ja künstlerische Gesinnung eines Vertreters des Hauses, der sich unter allen Umständen hineinzudenken bemüht in das Verhältnis von Haus und Schule.

Die Hauptsache aber ist dieses, daß die zu erstrebende Harmonie von Haus und Schule auf der seitens der Eltern innerlich erzwungenen Anerkennung unsres Künstlertums beruht. Heute, da wir so viel von Kunsterziehung hören, ohne doch immer die ganze Tiefe dieses Begriffs aus den bezüglichen Verhandlungen hervorleuchten zu sehen, sollte es uns klar sein, daß der Lehrer nur als Künstler die richtigen Koordinaten schafft, die Schule und Haus verbinden. Diese Überzeugung ist mir jenem Schlüssel gleich, der Faust das Reich der Mütter erschließt, und Mütter sind es ja in erster Linie, in denen uns des Hauses Kern und Wesen am deutlichsten entgegenschaut.

Seien wir nur echte Künstler und es ergeht uns wie Faust mit seinem Schlüssel:

Er wächst in meiner Hand! er leuchtet, blitzt! . . . .
Wohl! Fest ihn fassend, fühl ich neue Stärke,
Die Brust erweitert, hin zum großen Werke!

Die Debatte stellte sich in erster Linie die Aufgabe, praktische Vorschläge zu erörtern, wie eine Annäherung zwischen Schule und Haus sich am leichtesten erreichen lasse. — Die Versuche, die auf diesem Gebiete in Deutschland gemacht worden sind, erlauben, wie aus dem Referat ersichtlich, noch kein abschließendes Urteil; auch sind die Verhältnisse bei uns so komplizierter Art, daß der Spruch „Eines schickt sich nicht für alle" ganz besondere Beachtung verdient. Eins ist vor allen Dingen zu betonen: wenn etwas erreicht werden soll, so müssen die Bestrebungen nicht nur einseitig von den Lehrern oder von den Eltern ausgehen, sondern beide Teile müssen sich in gemeinsamer zielbewußter Arbeit zusammentun. Dann kann und wird der Erfolg nicht ausbleiben! Vier Wege zur Erreichung dieses Zieles werden namhaft gemacht: 1) Ein möglichst enger Konnex zwischen Direktor und Schülern einerseits und Direktor und Eltern anderseits; 2) die Institution der Ordinarien; 3) Eltern-Abende; 4) Eltern-Versammlungen. —

Was den ersten Punkt anbelangt, so ist solch ein enger Konnex nur in verhältnismäßig kleinen, privaten Lehranstalten möglich. Da hat er gute Früchte gezeitigt und wird es auch fernerhin tun. Die Sprechstunden der Direktoren pflegen äußerst besucht zu sein, und ein reger geistiger Austausch zwischen Schulleiter und Eltern findet dort statt. — Viel schwieriger gestaltet sich die Sache in großen öffentlichen Schulen, besonders, wenn diese noch dazu in einer großen Stadt sich befinden. Hier treten nun die Ordinarien in ihre Rechte. Da es sich gezeigt hat, daß das Ansetzen von Sprechstunden allein nicht genügt, die Eltern zum Aufsuchen der Ordinarien zu veranlassen, so erwächst den letzteren die Pflicht, die Eltern zwecks Austausch ihrer Beobachtungen zu sich zu bitten. Wie oft das zu geschehen hat, und wann, — das wird nach den Umständen sich richten. In der kleineren Stadt, wo die Familienverhältnisse vieler Schüler schon an sich bekannter sind, bittet der Ordinarius die Eltern nur dann zu sich, wenn er in bestimmter Veranlassung sie zu sprechen wünscht. Eine solche Aussprache findet dabei aber durchaus nicht nur dann statt, wenn es „etwas zu klagen gibt". Auch der Wunsch nach Auskunft über besondere häusliche Verhältnisse, über bestimmte Charaktereigenschaften des Schülers 2c. 2c. kann den Ordinarius veranlassen, die Eltern zu sich zu bitten. Dieser Modus wird z. B. an der Rigaer Börsen-Kommerzschule gehandhabt. An der Reformierten Kirchenschule zu St. Petersburg wiederum ist der Ordinarius verpflichtet im Laufe des 1. Semesters eo ipso sämt-

liche Eltern seiner Schüler zu sich in die Schule zu bitten. Es hat sich gezeigt, daß bei der großen Ausdehnung der Residenz nur auf diese Weise der Ordinarius einen Einblick in die häuslichen Verhältnisse seiner Schüler gewinnen kann. — Ob nun der eine oder der andere Modus, jedenfalls sieht die Versammlung in der Institution der speziell erzieherisch tätigen Ordinarien ein gutes Mittel zur Annäherung von Schule und Haus. — Was nun die Eltern-Abende und Eltern-Versammlungen anbetrifft, so sind letztere unbedingt zu verwerfen. Versammlungen, wo die Eltern Sitz und Stimme haben, wo debattiert und Beschluß gefaßt wird, haben nur zu Streit und Zwietracht geführt. Das verschiedene Bildungsniveau, die oft subjektive Beurteilungsweise und der häufige Mangel an pädagogischem Verständnis der Eltern sind die Gründe für den Mißerfolg solcher Versammlungen. Eltern-Abende dagegen, auf denen Vorträge gehalten, musikalische und dramatische Aufführungen veranstaltet werden, sind durchaus zu empfehlen. Sie knüpfen ein freundliches Band zwischen Haus und Schule und führen so manchen Eltern besonders deutlich vor Augen, daß die Schule keine Institution ist, wo böse Menschen zu ihrem Spezialvergnügen ihre Kinder quälen, sondern ein Haus, wo ein frischer, froher, auf gegenseitigem Vertrauen sich gründender Geist herrscht. — Aber das ist nicht alles! Woran liegt es, daß jetzt in unseren Landen so besonders laut der Ruf nach einer Annäherung zwischen Schule und Haus erklingt?! Ist es nur solch eine „moderne Idee", die wir auch aufgegriffen haben und jetzt breittreten? Vor einigen 20 Jahren gab es doch noch nicht dieses Problem! Nein, das ist wahr! Bewußt suchte man nicht nach einer solchen Annäherung. Ein Band zwischen Schule und Haus bestand scheinbar überhaupt nicht. Aber nur scheinbar! Es gab kein äußeres, es gab ein inneres Band zwischen Schule und Haus: das war das Vertrauen, das die Eltern den Lehrern entgegenbrachten. Dieses Band des Vertrauens hat die Russifizierung zerschnitten! Wenn wir das von neuem knüpfen, wenn die Eltern wieder lernen werden, in den Lehrern die Freunde ihrer Kinder zu sehen, in der Schule ein zweites Zuhause für ihre Kinder zu suchen, dann wird die Annäherung sich von selbst vollziehen, dann werden alle die äußeren Mittel wohl eine wertvolle Hilfe, nicht aber der einzige Weg sein zur vollen Lösung des Problems: Schule und Haus.

Literatur zur Schul- und Hausfrage.

(Vervollständigt nach Wigge.)

Schultz. Die häusliche Erziehung im Zusammenhange mit der Schule. Schweinfurt 1876.
Krover. Die häusl. Erziehung als Vorbereitung für die Schule und im Anschluß an dieselbe. Hof 1877.
Holzmayer. Umschau in den Unterrichtsräumen der Schule und des Hauses. Petersburg 1877.
Pfeil. Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause. Zeitz 1879.
Bohm. Unsere Kinder in Haus und Schule. Berlin 1880.
Schmerz. Unsere Kinder. Wien 1882.
Aly. Schule und Haus. Grünberg 1882.
Tischhauser. Pädagogische Winke für Haus und Schule. Basel 1884.
Schwarz. Elternhaus und Schule. Wien 1888.
Cziesch. Haus und Schule. Pädagogische Skizzen. Riga 1888.
Herold. Die häusliche Erziehung. Paderborn 1889.
Quandel. Das öffentliche Interesse für die Volksschule. Hilchenbach 1890.
Eschweiler. Haus und Schule. Bielefeld 1891.
Trüper. Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Langensalza 1892.
Ackermann. Die häusliche Erziehung. Langensalza 1895.
Matthias. Praktische Pädagogik. München 1895.
Willmann. Pädagogische Vorträge. Leipzig 1896.
Armstroff. Schule und Haus. Langensalza 1899.
Scherk. Schule und Eltern. Ferienbriefe eines Familienvaters. 1901.
Lehmann. Erziehung und Erzieher. Berlin 1901.
Förster. Jugendlehre. Berlin 1904.
Berninger. Elternabende. Wiesbaden 1904.
Banner. Wie helfe ich meinem Schulkinde? Leipzig 1904.
Dazu aus: Rein. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 1903. ff. die Artikel: Beneke (Keferstein), Elternabende (Lomberg), Elternfragen (Schubert), Haus und Schule (Wigge).
Der Säemann. Monatsschrift. 1905 ff.
Aus dem „pädag. Jahresbericht“ von Scherer die Kapitel: Wechselbeziehung zwischen Schule und Leben, Erziehung und Bildung in Haus, Schule und Gesellschaft im allgem.
Sokolowski. Die Kindererziehung im schulpflichtigen Alter. Balt. Mon. LXI. 1906.

Schlußbesprechung.

Als Termin für den nächsten Lehrertag wird Anfang August 1908 festgesetzt. Als Versammlungsort wird Riga bestimmt. — Es wird beschlossen, im nächsten Jahr auch die Elementar- und Haus-Lehrer und -Lehrerinnen einzuladen. — Das diesjährige Exekutivkomitee (Demme, Hollander, Goertz, Brosse, Schrenck) wird zwecks Inangriffnahme der Vorbereitungen wiedergewählt. — Es wird beschlossen eine Delegation zum Kurator zu entsenden, zur Überreichung der Resolution des Lehrertages, daß die Kenntnis der russischen Sprache in unseren Schulen mit allen pädagogisch zulässigen Mitteln zu fördern, daß aber die Forderung eines russischen Abituriums bei deutscher Unterrichtssprache unpädagogisch sei (s. Seite 15). Es wird vorgeschlagen, im nächsten Jahre die Thesen für die Verhandlungen drucken und vorher verteilen zu lassen; ferner eine Liste der Teilnehmer mit ihren Rigaschen Adressen ausliegen zu lassen.

Die Versammlung wird hierauf auf zwei Unternehmungen des Deutschen Vereins aufmerksam gemacht: den Baltischen Jugend-Kalenkalender und den deutschen Chorgesang. — Wohl hat der diesjährige Kalender eine Auflage von 4000 Exemplaren erlebt, und doch ist das noch lange nicht die Zahl, die erreicht werden könnte und müßte. Immer noch sieht man in den Händen deutscher Schüler andere Kalender und besonders außerhalb Rigas läßt seine Verbreitung viel zu wünschen übrig. Der Kalender hat aber eine nationale Bedeutung! Er ist dazu angetan, Heimatliebe und Stammesbewußtsein im Schüler zu fördern. Da ist es nun Aufgabe eines jeden deutschen Lehrers, mit Wort und Tat auch persönliche Propaganda für Verbreitung des Kalenders unter Schülern und Schülerinnen zu treiben. — Auch der deutsche Chorgesang ist dazu angetan, Liebe zum deutschen Volkslied, und damit zum Deutschtum zu wecken. Riga und Reval sind darin mit gutem Beispiel vorangegangen. Mögen auch die Städte, die noch fehlen, durch Bildung von Gruppen das Ihre für die gute nationale Sache tun. Ein Volksliederbuch zu sehr billigem Preise soll in nächster Zeit im Handel erscheinen.

Direktor Zeddelmann spricht im Namen der Anwesenden dem Exekutivkomitee, dem Vorsitzenden, den Referenten und all denen, die sich um den Lehrertag verdient gemacht haben, seinen Dank aus.

Direktor Hollander dankt im Namen des Komitees allen für das rege Interesse, das den Verhandlungen entgegenbracht worden ist,

und spricht die Hoffnung aus, daß die gewonnene Anregung in der Praxis gute Früchte tragen werde. Er schließt mit dem Wunsch: möge ein jeder mit dem Gefühl nach Hause gehen: es gibt noch viel zu besprechen! Wenn das der Fall sein wird, dann wird der nächste Lehrertag noch fruchtbringender sein.

Hierauf erfolgte der Schluß des Lehrertages. Der Abend vereinigte die meisten seiner Teilnehmer zu einem heiteren freundschaftlichen Beisammensein im Saale des Schützenvereins. Viele Lehrer und Lehrerinnen fanden sich dann noch am 5. August zusammen, um den freundlichen Einladungen in das Dommuseum, das städtische Kunstmuseum und die Börsen-Kommerzschule Folge zu leisten.

II. Sektionssitzungen.

Erste Sektion: Deutsche Sprache.

Leiter: Dir. H. Hellmann. Schriftführer: Oberl. M. Hellmann.

3. August, 4 Uhr Nachmittags in der Albertschule. Anwesend ca. 30 Personen.

1. Das Lehrziel des deutschen Unterrichts.

Folgende Thesen von Oberl. O. Kleinenberg gelangen zur Diskussion:

I. Das Ziel des deutschen Unterrichts ist deutsche Bildung.

Klares Denken und treffender Gedankenausdruck, warmes und natürliches Empfinden, freie und doch feste Sittlichkeit, maßvolles aber starkes Nationalgefühl sind die Elemente deutscher Bildung, die auch der deutsche Unterricht zu fördern, an deren Grundlegung er mitzuarbeiten hat.

II. Diese Elemente hat der deutsche Unterricht möglichst gleichmäßig zu pflegen und ihre Verschmelzung zu einem einheitlichen Bildungscharakter anzustreben. Daraus folgt, daß die Einzeldisziplinen des deutschen Unterrichts (Grammatik, Stilistik, Aufsatzlehre, Redeübungen, Literaturgeschichte, Poetik, Lektüre) nur eine relative Selbständigkeit beanspruchen dürfen und ihre speziellen Lehrziele durchaus dem allgemeinen unterzuordnen haben.

1) Außer dem allen Schulen gemeinsamen Elementarkursus der deutschen Grammatik ist nur in den höheren Mädchenschulen ein zweiter Kursus durchzuführen, der das Hauptgewicht auf die logische Durcharbeitung der Syntax zu legen hat.

Historische deutsche Grammatik (Mittelhochdeutsch ꝛc.) ist auf unseren Mittelschulen nicht zu treiben, die Lautverschiebungen sind im Zusammenhang mit der Stammeskunde beim Beginn der Literaturgeschichte kurz zu behandeln.

2) Stilistik und Aufsatzlehre (Dispositionslehre) sind nicht systematisch vorzutragen, sondern in gelegentlichen Belehrungen an die einzelnen Aufsätze zu knüpfen.

Die schriftlichen Arbeiten selbst sind bei aller Wichtigkeit auch nur Mittel zum Zweck und müssen in lebendigster Wechselwirkung mit den übrigen Fächern des deutschen Unterrichts gehalten werden.

3) Der Wert der sogenannten freien Vorträge ist sehr fraglich; das Lesen dramatischer Dichtungen mit verteilten Rollen hat auch seine großen Schattenseiten und wird gegenwärtig in unseren Schulen wohl zu viel betrieben, während das Deklamieren und Rezitieren von Versen auf der oberen Stufe wohl zu sehr beiseite geschoben wird.

4) Die deutsche Literaturgeschichte soll natürlich vor allem Literaturkunde sein und im engsten Zusammenhang mit der Lektüre betrieben werden, aber auf dieser Grundlage soll sie auch eigentlich literarhistorische Ergebnisse erstreben, sie soll einen Begriff deutscher Geistesentwickelung vermitteln, indem sie zwar sehr vereinfachte, aber bestimmte und klare Bilder der geistigen Hauptströmungen in den verschiedenen Perioden und der Tätigkeit der allerbedeutendsten Schriftsteller zu geben sucht.

5) Die Poetik darf ebensowenig wie die Stilistik systematisch abgehandelt werden, sie ist in den Dienst der Lektüre und der Literaturgeschichte zu stellen.

6) Die Lektüre ist das A und O des deutschen Unterrichts, die Anbahnung eines wirklichen tieferen Verständnisses unserer besten poetischen und prosaischen Schriften ist seine höchste Leistung; vor allem ist der ethische Gehalt dieser Schriften herauszuarbeiten, während das ästhetische Verständnis mehr von selbst kommen muß und nur behutsam angeregt werden kann; immer aber ist eine klare strenge logische Durcharbeitung notwendig, die auf der höchsten Stufe auch die philosophischen Grundbegriffe (z. B. Idealismus, Realismus, Materialismus, Naturalismus 2c.) zu berücksichtigen hat.

2. Über die deutsche Lektüre.

Vortrag von Oberlehrer Fr. Westberg.

Geehrte Versammlung! Vor allen Dingen bitte ich um Entschuldigung, daß ich es als Laie wage, mit meinen Bemerkungen über die deutsche Lektüre vor die versammelten Fachleute zu treten. Als Entschuldigung diene mein Interesse für diese Sache, sowie einige Er-

fahrung, die ich darin habe, freilich nur in Bezug auf Schüler, nicht Schülerinnen.

Die Lektüre unserer deutschen Jugend und unseres deutschen Publikums scheint mir im argen zu liegen. Ich glaube die Wahrnehmung gemacht zu haben, daß unser gebildetes Publikum die deutsche Literatur in ihren hervorragendsten Erscheinungen nicht kennt. Ich schreibe es zum guten Teil dem Umstande zu, daß in den Schulen die nachklassische Zeit ganz oder sehr stark vernachlässigt wird. Zum Unglück existieren fast gar keine zuverlässigen Führer durch die neuere deutsche Literatur. Eine erdrückende Fülle von Namen, Unklarheit und Verworrenheit sind charakteristisch für die meisten deutschen Literaturgeschichten. Ich habe die neuere Literatur im Auge. Allen Anforderungen, die wir an eine Literaturgeschichte stellen, dürfte vielleicht nur Bartels entsprechen; denn er ist übersichtlich, klar, interessant, geistvoll und deutsch-national, hat im großen und ganzen ein scharfes zutreffendes Urteil und wird trotz seines Antisemitismus auch den Juden gerecht.

Unser deutsches Publikum liest meistenteils Werke dritten oder vierten Ranges, selten zweiten, fast nie erstklassige. Die Folge davon ist eine unglaubliche Unkenntnis der neueren deutschen Literatur in ihren hervorragendsten Erscheinungen, eine Unkenntnis, die nicht selten geradezu in eine Verachtung der gesamten deutschen Literatur ausmündet. Unsere Jugend bildet sich ein, daß große Dichter nach Goethe und Schiller dem deutschen Volke nicht erstanden seien, daß die deutsche Literatur keine bedeutenden Realisten und Wahrheitsdichter aufzuweisen habe, daß sie vorwiegend idealistisch, der Wirklichkeit entfremdet, klassizistisch und romantisch, geschminkt und unwahr.

Diesem Übelstande muß gesteuert werden. Man pflege in der Schule die neuere deutsche Literatur mit besonderer Berücksichtigung der großen deutschen Realisten und Naturalisten. Die Geschmacksrichtung unserer Jugend ist eine andere, als die der älteren Generation. Der Sinn unserer Jugend für die reale Wirklichkeit, auch für die Schattenseiten des Lebens, für das Individuelle und Charakteristische, selbst wenn es abstoßend wirkt, für das Psychologische, ja Pathologische, für das Soziale und Problemhafte, ist sehr geschärft, so daß das bloß Schöne und Typisch-Menschliche, wenn es nicht wie bei Schiller übergewaltig auftritt, keine Anziehungskraft mehr ausübt. Und selbst Schiller wird weit mehr in den mittleren als den obersten Klassen goutiert und geschätzt. Da fernerhin unserer Jugend in der Regel nur die bedeutendsten russischen Schriftsteller zur Lektüre empfohlen und

anbefohlen werden und sie andererseits so viel Minderwertiges im Deutschen liest, so kommt die deutsche Literatur viel zu kurz im Vergleich mit der russischen. Wir werden die russische Literatur nur dann und zwar mit Leichtigkeit in der Wertschätzung unserer Jugend zu Gunsten der deutschen aus dem Felde schlagen, wenn wir den russischen Schriftstellern unsere großen nachklassischen Dichter entgegenstellen, wie Kleist, Grillparzer, Otto Ludwig, Jeremias Gotthelf, Hebbel, ferner Sealsfield-Postl, Gottfried Keller, Freytag, Scheffel, Reuter, Anzengruber, K. F. Meyer, Fontane, Hauptmann, M. v. Ebner-Eschenbach, F. v. Saar u. a. m. Dieses Ziel werden wir aber nie erreichen, wenn wir wundervolle Romane, wie „Der grüne Heinrich" von Keller und gewaltige soziale Tragödien, wie „Maria Magdalene" von Hebbel oder „Die Weber" von Hauptmann, unserer Jugend vorenthalten.

Es ist mir häufig vorgekommen, daß Schüler und Erwachsene meinten, die Deutschen hätten keine hervorragenden Lustspiele. Sie waren ganz überrascht, als ich ihnen sofort eine Reihe bedeutender Komödien aufzählen konnte, nämlich: Der zerbrochene Krug von Kleist, Der Biberpelz von Hauptmann, Die Kreuzelschreiber und Der Gewissenswurm von Anzengruber, Der Alpenkönig und der Menschenfeind, Der Bauer als Millionär von Raimund, Weh dem, der lügt! von Grillparzer, Die Journalisten von Freytag, Die Liebesleugner und Durchs Ohr von Jordan, Das Urbild des Tartuffe und Zopf und Schwert von Gutzkow. Augenscheinlich wird in der Schule das deutsche Lustspiel gar nicht gepflegt mit alleiniger Ausnahme von Lessings Minna von Barnhelm, das übrigens weit mehr ein gefühlvolles Schauspiel als eine Komödie ist. Und doch sollte, meine ich, jeder gebildete Deutsche wenigstens den „genialen" Zerbrochenen Krug, die „aristophanischen" Kreuzelschreiber und den „bezaubernden" Alpenkönig gelesen haben.

Haben wir wirklich in der Schule keine Möglichkeit die neuere deutsche Literatur zu treiben? Wir legen, finde ich, viel zu viel Gewicht auf unsere Klassiker: Goethe gewönne unendlich, wenn wir ihn in der Schule weniger martern würden. Götz von Berlichingen, Egmont und Faust I in Prima — das, denke ich, wäre vollkommen genügend. Infolge der intensiveren Beschäftigung mit Goethes Werken, ist letzterer bei Schülern in den Ruf eines langweiligen Schriftstellers gekommen. Die meisten ehrlichen und selbständig empfindenden Schüler halten Hermann und Dorothea, Iphigenie, Torquato Tasso, Werthers Leiden 2c. für recht langweilig. Um Goethe zu würdigen, dazu ge-

hört eben größere Reife, größere Bildung und ein abgeklärtes ästhetisches Urteil.

Indem man Goethe in der Schule viel liest und treibt, verekelt man ihn nur der Jugend für immer. Auch Lessing dürfte wohl im allgemeinen zu hoch und uninteressant für Schüler sein. Bei dem großen Zeitmangel gehört wohl auch die Lektüre von Shakespeare von Rechts wegen nicht in die Stunden für deutsche Literatur. So könnte Zeit gewonnen werden.

Viele von uns Deutschen haben, wenn ich mich nicht sehr täusche, hierzulande eine gewisse Scheu vor dem Realismus und einen ausgesprochenen Abscheu vor dem Naturalismus. So fehlen beispielsweise in dem kleinen Führer durch die Schöne Literatur, zusammengestellt von vier Pädagogen, gänzlich die so ausgezeichneten Dramen Anzengrubers, so sucht man vergebens nach den besten Dramen von Hauptmann und den schönen Romanen von Fontane. Und doch gehören Anzengruber, Fontane und Hauptmann zu den großen deutschen Wahrheitsdichtern der letzten Jahrzehnte.

Meine Damen und Herren! Wir müssen bei der Auswahl der Lektüre für unsere reifere Jugend nicht prüde sein. Denn unsere großen Realisten und Naturalisten, wie Otto Ludwig, Gotthelf, Hebbel, Keller, Anzengruber, Fontane, Hauptmann u. a. sind, vom rein moralischen Standpunkt aus betrachtet, einwandfrei und Gold gegen viele Franzosen und Russen. Und wenn wir bedenken, was nicht alles für Werke aus der russischen Literatur unsere jetzige Jugend, männliche und weibliche, liest und lesen muß, dann kann die Lektüre der besten deutschen Naturalisten, dank ihrer gesunden Weltanschauung, nur als Korrektiv zum schädlichen Einfluß der russischen Autoren aufgefaßt werden.

Nun einige praktische Winke. Infolge des großen Reichtums der deutschen Literatur und des Zeitmangels unserer Jugend sollten ihr nur die bedeutendsten Werke der berühmten deutschen Dichter zur Lektüre empfohlen werden, so sind z. B. die Ahnen von Freytag und Uhlands Dramen aus den Verzeichnissen empfehlenswerter Bücher auszumerzen. Zu gleicher Zeit ist auf die Faßlichkeit auch der hervorragenden Werke für die Jugend zu achten. So dürfte von K. F. Meyers Werken die Aufmerksamkeit nicht in erster Linie gelenkt werden auf Huttens letzte Tage — weil allzu knapp und schwer verständlich —, sondern man empfehle vornehmlich seine Prosawerke: Der Heilige, die Hochzeit des Mönches, die Richterin, die Versuchung des Pescara. Was speziell die Klassenlektüre betrifft, so ist das Lesen

eines Werkes Wochen, ja Monate hindurch, dieses Zerstückeln eines lebendigen Organismus, meinem Gefühle nach, ein ästhetischer Mord. Man lese nur einzelne abgerundete Partien und referiere kurz das zum Verständnisse Erforderliche. Mehr als Anregung kann die Schule in dieser Beziehung nicht bieten. Will der Lehrer ein übriges tun, so veranstalte er gemütliche private Leseabende, doch nur für diejenigen Schüler, welche ein großes Interesse für die deutsche Literatur haben; die anderen lasse man unbehelligt.

Zweierlei ist bei der Auswahl der Lektüre im Auge zu behalten: die hohe Bedeutung, der große dichterische Gehalt eines Werkes und seine Wirkung auf die Jugend. Wirkt ein Werk erfahrungsgemäß nicht, so lasse man es ruhig fallen. Die reichhaltige deutsche Literatur bietet ja eine so große Auswahl von hervorragenden Werken. Leider kennen wir unsere Literatur schlecht.

Ich glaube nicht zu übertreiben. Wie ist es denn sonst, beispielsweise, zu erklären, daß wir Deutschen immer noch Otto Ludwig, einem unserer feinsten und größten Dichter, nicht den gebührenden Platz in den Herzen unserer Jugend verschafft haben? Die Lektüre seines genialen psychologischen Romanes „Zwischen Himmel und Erde“, eines der schönsten psychologischen Romane aller Zeiten, sollte jedem Deutschen zur Pflicht gemacht werden. Hätte die russische Literatur Schriftsteller wie Kleist, Grillparzer, Otto Ludwig, Gotthelf, Hebbel, Gottfried Keller, Anzengruber, Hauptmann, Fontane aufzuweisen, so würde selbst jeder halbgebildete Russe ihre Werke kennen, und es wäre ihr Ruhm zu allen gebildeten Völkern gedrungen. Das deutsche Publikum aber und die deutsche Jugend kennt ihre geistigen Heroen kaum dem Namen nach — eine Sünde, die sich rächen wird, besonders schwer bei uns, wo die Pflege der deutschen Literatur, d. h. des deutschen Geistes, ein nationales Gebot ist von der größten Tragweite.

Ich resümiere meine Bemerkungen dahin, daß ich voll und ganz eintrete für die Pflege in der Schule auch der neueren deutschen Literatur mit ihren großen Realisten und Naturalisten, die unserem Empfinden und unserer Denkweise näher stehen, als die älteren Schriftsteller. Man mißverstehe mich nicht. Ich bin nicht für solche Sachen zu haben, wie etwa die Haubenlerche von Wildenbruch, Sodoms Ende von Sudermann oder die Jugend von Halbe, auch plaidiere ich nicht für Stücke in der Art von Ibsens Nora mit den modernen zweifelhaften Problemen, sondern ich trete dafür ein, daß in die Schule die großen realistischen Schriftsteller des XIX. Jahrhunderts hineingezogen

werden, deren Werke wegen ihrer gesunden abgeklärten Weltanschauung den Namen der klassischen verdienen, sowie dafür, daß der Naturalismus in seinen hervorragendsten Erscheinungen berücksichtigt werde, soweit diese sich für die Jugend eignen und durch ihren guten Ton (Anzengruber und Fontane) auszeichnen oder wegen ihrer Bedeutung in der Weltliteratur (Hauptmann) nicht zu umgehen sind.

Wenn erst das Interesse und die Liebe unserer Jugend für die deutsche Literatur einmal geweckt sein wird, so wird sie, hoffe ich, von selbst zur älteren Literatur zurückgreifen und in der Studentenzeit oder im späteren Leben sich auch in Goethes Werke mit vollem Verständnis und hohem Genuß vertiefen.

Zweite Sektion: Geschichte, Geographie und Heimatkunde.

Leiter: Oberl. Schnering. Schriftführer: Oberl. H. Semel.

3. August 4 Uhr Nachm. in der Albertschule. Anwesend ca. 30 Personen.

---

1. Das Lehrziel des Geschichtsunterrichts.

Referent Dr. Hedenström.

Nach einem Überblick über die Ziele, welche dem Unterricht in der Geschichte seit den Tagen der Reformation gesteckt worden sind im Einklang mit den Ideen und Tendenzen der Zeit, präzisiert der Referent seine Auffassung von dem Lehrziel des Geschichtsunterrichtes folgendermaßen:

„Der Geschichtsunterricht soll den Schülern Verständnis für historische Entwickelung im allgemeinen und für die politischen, kulturellen und sozialen Verhältnisse der Gegenwart im besonderen geben. Das klingt freilich nüchtern und utilitarisch und ist es auch. Die Schule soll aber fürs praktische Leben vorbereiten. Die Schüler sollen ja nicht zum Studium der Geschichte gebildet werden, sondern sie sollen sich auf diesem Gebiet nur insoweit orientieren, als es für den politischen, gesellschaftlichen und geschäftlichen Verkehr notwendig und nützlich ist.

Was den ethischen Wert des Geschichtsunterrichts betrifft, so steckt er in der Geschichte selber, wenn er auch von verschiedenen verschieden aufgefaßt wird. „Das Beste an der Geschichte", sagt Goethe, „ist die Begeisterung, die sie erweckt". Zu warnen ist aber davor: Patriotismus, konfessionelle Gesinnungstüchtigkeit oder irgend welche edle Empfindungen den Schülern zu predigen. Das Schöne und Große geschichtlicher Vorgänge predigt sich selber. . . Das A und O des Geschichtsunterrichts ist, daß der Lehrer die Dinge vorführen soll, die geschehen sind und wie sie geschehen sind. . .

Zu der praktischen und ethischen Bedeutung des Geschichtsunterrichts gesellt sich die Gymnastik des Geistes durch Auffindung des Kausalzusammenhanges historischer Ereignisse. Auch das Operieren mit den erworbenen Kenntnissen durch Reihenbildung, Gruppierung und Vergleichen bedeutet eine nicht zu unterschätzende Verstandesübung. Hierbei handelt es sich um die Erzeugung des historischen Sinnes, der Beurteilung von Zuständen und Personen aus ihrer Zeit heraus, nicht nach dem Wertmaße der Gegenwart. Damit eng verschwistert ist die Bewunderung echten Heldentums. Gewiß haben in der Geschichte Notwendigkeit und Zufall ein großes Gewicht. Aber neben der Bedingtheit steht die Willensfreiheit, die freie Tat und die Schuld."

Zum Schluß stellt der Referent einige didaktische Normen zur Erreichung dieses Zieles auf. Er fordert unter anderm eine ausführlichere Behandlung der neuen Geschichte im Vergleiche zu der alten und mittelalterlichen, und kommt auf die Hilfsmittel zu sprechen, durch die der Unterricht anschaulicher und lebendiger gestaltet werden kann (Vorführung von Bildern, Quellenlektüre ꝛc.).

2. Die Verteilung des Lehrstoffes in der Geschichte.

Referenten: Dir. Hollander und Oberl. Rathlef.

Diese schon von Hedenström gestreifte Frage bildet den Mittelpunkt in den zwei nunmehr folgenden Referaten und ruft eine lebhafte Diskussion hervor.

Hollander geht davon aus, daß es durchaus erwünscht und notwendig wäre, den Geschichtsunterricht in den deutschen Schulen des Baltikums einheitlicher zu organisieren. Inbezug auf diesen Punkt herrsche bisher die größte Verschiedenheit, wie aus folgender Übersicht zu ersehen:

Kl.	Birkenruh.	Goldingen.	Reval.	Zeddelmann.	Albertschule.
I.	Beim Eintritt in die IV. Kl.: Sagen. Hervorragendste Personen und Ereignisse. /	1 St. Sagen.	1 St. Sagen.	1 St. Sagen.	1 St. Sagen.
II.		1 St. Geschichtserz.	1 St. Sagen.	1 St. Vorkursus.	2 St. AG.
III.		2 St. AG. bis 476.	2 St. Erzählg. a. d. AG. und Dtsch. Gsch. /	2 St. Vorkursus.	2 St. MA.
IV.	3 St. AG. und MA. bis zu d. Kreuzzügen.	2 St. MA. Repet.	3 St. AG.	3 St. Vorkursus. / AG. bis Augustus.	3 St. NG. Rep. /
V.	3 St. MA. u. NG.	2 St. NG. Repet. /	3 St. MA. bis 1517.	3 St AG. u. MA.	2 St. AG.
VI.	2 St. NG. bis 1789.	3 St. AG. Repet.	2 St. NG. bis Ludwig XIV.	2 St. NG. bis 1789.	2 St. MA. bis 1517.
VII.	2 St. NG.	3 St. MA. NG. bis 1648. Repet.	3 St. NG. bis 1830. Gesch. d. griech. Kultur.	2 St. NG.	2—3 St. NG. Repet.
VIII.	3 St. NG. Repet. der AG. in russ. Spr.	3 St. NG. zu Ende. Repet.	3 St. NG. zu Ende. Gesch. d. röm. Kult.	3 St. NG. Repet. d. AG. in russ. Spr.	2—3 St. NG. Repet.

Anm. Der schräge Strich (/) bedeutet das Ende des Vorkursus.

Indem Hollander den Wunsch nach einer eingehenden Diskussion der Frage der Stoffverteilung ausspricht, legt er die Gesichtspunkte dar, die bei der Feststellung des Geschichtsprogrammes für die Albertschule maßgebend gewesen waren. Die Notwendigkeit eines Vor- und eines Hauptkursus im Geschichtsunterricht betonend, will er den ersteren in der IV. Klasse einen Abschluß finden lassen, da nach Beendigung dieser Klasse bereits manche Schüler ins praktische Leben treten, da ferner die beginnende Lektüre der Klassiker geringe geschichtliche Kenntnisse voraussetzt und weil dann für den Hauptkursus ein ausreichender Zeitraum übrig bleibt.

Rathlef äußert etwa folgendes:

In bezug auf die Stoffverteilung ist es von großer Wichtigkeit, ob in der VIII. Klasse, wo die Schüler am reifsten sind und demgemäß der Unterricht am fruchtbringendsten gestaltet werden kann, die alte oder die neue Geschichte behandelt wird. Nur im ersten Fall bewahrt eine Schule einen streng klassischen Charakter; sonst nähert sie sich mehr dem Typus der Realschule, welche den Schülern vor allem das Verständnis für die Gegenwart vermitteln will.

Berücksichtigt zu werden verdient ferner der Grundsatz: „Einzelnes eingehend, nicht alles gleichmäßig!" Dadurch erst wird es möglich, dem Schüler lebendige Anschauung wenigstens der wichtigsten Perioden zu verschaffen. Aus diesem Grunde muß auch die Neuzeit ausführlicher behandelt werden, als das Mittelalter, dessen vollem Verständnis sich überhaupt die größten Schwierigkeiten entgegenstellen.

Schließlich erscheint es durchaus geboten, den historischen Unterrichtsstoff — wenn auch nicht in seinem vollen Umfange — zweimal durchzugehen, wobei dem Hauptkursus eine größere Stundenzahl zuzuteilen ist, als dem Vorkursus.

Bei der hierauf folgenden lebhaften Diskussion ergibt es sich, daß dieser letzte Gesichtspunkt allgemeine Billigung findet. Von vielen Seiten wird darauf hingewiesen, daß in den oberen Klassen die sozialen, wirtschaftlichen und geistigen Erscheinungen im Leben der Völker eine nicht geringere Berücksichtigung finden müssen, als die politischen Ereignisse.

3. Einfügung der Kunstgeschichte in den Unterricht.

Der Referent, Oberlehrer H. Semel, stellt 4 Thesen auf, in denen er auf die Notwendigkeit einer Einfügung der Kunstgeschichte in den Unterricht hinweist und die Wege anzugeben sucht, auf denen dieses Ziel am leichtesten erreicht werden könne. Unter den augenblicklich obwaltenden Verhältnissen sei an eine Einführung der Kunstgeschichte als besonderes Fach kaum zu denken, wohl aber könnten die Lehrer der Geschichte, der klassischen Sprachen und des Deutschen, sowie die Religions- und Zeichenlehrer die Schüler mit den wichtigsten Werken der bildenden Künste bei passender Gelegenheit bekannt machen und sie auf diese Art zu weiterem Eindringen in dieses hochwichtige Gebiet anregen. Anregungen zu bieten, nicht eine systematische Darlegung der Kunstgeschichte zu geben, sei eine dankenswerte Aufgabe für die Lehrer aller hier in Betracht kommenden Fächer.

Referent gibt darauf noch eine Übersicht darüber, wie er sich die Verteilung des kunstgeschichtlichen Stoffes auf die einzelnen Klassen ihrem jeweiligen Programme entsprechend denkt.

Bei der hieran sich knüpfenden Diskussion wird darauf hingewiesen, daß an den Mädchenschulen die Kunstgeschichte vielfach bereits als Unterrichtsfach eingeführt sei. Man müsse sich sehr davor hüten, das Verständnis der Schüler für Werke der bildenden Kunst zu über-

schätzen. Auch sei auf dem angegebenen Wege (durch Vorführung von Reproduktionen berühmter Gemälde, Statuen ꝛc.) eine ästhetische Bildung der Schüler nicht zu erreichen, vielmehr bedürfe es dazu einer viel systematischeren Unterweisung, vor allem etwa durch den Zeichenlehrer.

Trotz dieser Hinweise werden von der Sektion folgende 2 Thesen des Referenten mit großer Majorität angenommen:

1) Neben der Errichtung von Schülerbibliotheken wäre an jeder Schule die Begründung einer analogen Sammlung von Kunstatlanten, Bildermappen, Gipsmodellen ꝛc. ins Auge zu fassen, die den Schülern zur Benutzung auch außerhalb der Schulzeit frei stehen müßte.

2) Der Besuch von Museen, Kirchen, Wanderausstellungen ꝛc. durch die Schüler ist mit allen Mitteln zu fördern, wo die Möglichkeit dazu gegeben ist.

4. August, 9 Uhr Morgens in der Albertschule. Anwesend ca. 60 Personen.

4. Das Lehrziel des geographischen Unterrichts.

Vortrag von Oberlehrer J. Gydé.

Hochgeehrte Versammlung! Das Lehrziel des geographischen Unterrichts ist zu verschiedenen Zeiten verschieden formuliert worden — je nach dem Stande der geographischen Wissenschaft und nach der Entwicklung der Methodik des geographischen Unterrichts. Es kann nicht Aufgabe dieses kurzen Referates sein, die Geschichte dieser Frage zu geben; uns wird nur ihre heutige, moderne Auffassung beschäftigen.

Wie viele andere Wissenschaften hat die Erdkunde gerade in den letzten Dezennien kolossale Fortschritte, einen riesenhaften Aufschwung zu verzeichnen, und parallel mit der Wissenschaft auch die Schulgeographie — namentlich in Deutschland und in Ländern, deren Bevölkerung Bestandteile deutschen Stammes enthält, wie Österreich und die Schweiz. Als äußeres Merkmal dieses Aufschwunges möchte ich anführen, daß es in Deutschland keine Universität mehr ohne geographischen Lehrstuhl gibt. Wenn wir von dem mächtigen Aufblühen der geographischen Wissenschaft und des schulgeographischen Lehrverfahrens wenig oder nichts gemerkt haben, so ist das selbstverständlicherweise durch Umstände zu erklären, die sich für die Ostseeprovinzen kurz als Rückgang der Schule, für das übrige Reich als vollkommene Destruktion

und Auflösung des gesamten Schulwesens bezeichnen lassen. Es fällt nun der neuen deutschen Schule die schwere Aufgabe zu, auch auf dem Gebiete des geographischen Unterrichts nicht nur Altes, Zerstörtes wiederaufzubauen, sondern auch das Neue, das in der Zeit der Zerstörung anderweitig aufgeblüht und herangereift ist, sich zu eigen zu machen. Es sind Männer mit weittönendem, weltbekanntem Namen, wie Richthofen, Richter, Hermann Wagner, Lohmann, Kirchhoff, Ratzel, Hettner, die unterdessen Großes und Bleibendes geschaffen haben, und noch viel mehr Männer mit Namen von bescheidenerem Klange, durch deren Tätigkeit in der Schule jene Errungenschaften der Wissenschaft zum bleibenden Besitz der Nation geworden sind, die es nicht versäumt haben, mit der Wissenschaft Schritt zu halten und an der Entwicklung des Lehrverfahrens zu arbeiten. Wenn wir das Lehrziel des geographischen Unterrichts bestimmen wollen, müssen wir bedenken, daß die Schulgeographie ein Glied der langen Kette von Bildungs- und Erziehungsbestrebungen der gesamten Schularbeit ist.

Somit hat die Schulgeographie als Unterrichtsfach sowohl an der formalen wie an der materialen Bildung mitzuarbeiten; als Unterrichtsfach bezweckt sie nach Paulsen:

1) die besondere Ausgestaltung des innern Menschen und

2) die Entfaltung der Fähigkeit, im geschichtlichen Leben des sozialen Ganzen als ein mitwirkendes Glied sich zu betätigen.

Die Schulgeographie hätte demnach mit den übrigen Unterrichtsfächern in den ihr durch ihren Stoff gebotenen Grenzen

1) an der Entwicklung der natürlichen Anlagen zu menschlicher Vollkommenheit mitzuarbeiten, d. h. „die Sinne und den Verstand zu sicherer und freier Erfassung des Wirklichen und des Wahren, den Willen zum festen, sich selbst treuen, auf das Gute gerichteten Charakter, das Gemüt zur verständnisvollen Freude an allem, was schön und groß ist, heranzubilden",

und 2) die für die Berufsarbeit nötigen Kenntisse zu vermitteln.

Wie ist nun dieses allgemeine Bildungsziel durch die Schulgeographie zu erreichen? wie ist es entsprechend dem Unterrichtsstoffe und dem durch diesen bedingten Lehrverfahren speziell aufzufassen?

Eine wirksame und für die nächste Zukunft uns Nutzen bringende Antwort auf diese Fragen kann nur in Hinsicht auf das Wesen und die Aufgaben der modernen Erdkunde als Wissenschft gegeben werden.

Nach Kirchhoff ist „Geographie oder Erdkunde die Wissenschaft von der Erde, sowie von der Wechselbeziehung zwischen der Erde und ihren Bewohnern“ (d. h. Pflanze, Tier und Mensch).

Der unlängst verstorbene Münchener Geograph Christian Gruber bezeichnet die Geographie klarer als „die Wissenschaft von der natürlichen Ausstattung der einzelnen Erdräume mit besonderer Rücksicht auf die natürlichen Daseinsbedingungen des Menschen“.

Ihren Inhalt bildet nach Hettner „die Summe der Tatsachen, welche das Wesen der Länder und Landschaften ausmachen oder, anders ausgedrückt, die von Ort zu Ort wechselnden Zustände und Vorgänge der Erdoberfläche in ihrem ursächlichen Zusammenhange bezeichnen. Unter Erdoberfläche aber ist die das Leben beherbergende Erdhülle — vielleicht schärfer gefaßt: die Außenseite der Erdrinde — nach ihren örtlichen Verschiedenheiten zu verstehen, soweit diese für die einzelnen Erdstellen wesentlich sind, d. h. in ihrem Aussehen oder in ihrem Einfluß auf andere Dinge zur Geltung kommen.“

Ins Bereich der Geographie als Forschungszweig gehört also eine kaum überschaubare Vielheit von Dingen der organischen und der anorganischen Natur sowie des menschlichen Lebens, die alle, für sich genommen, Gegenstand einzelner naturwissenschaftlicher und anthropologischer Disziplinen sind, der Geologie, der Botanik, der Zoologie, der Klimatologie, der Ozeanographie, der Geschichte, der Ethnographie, der Statistik usw. usw. Den Geographen interessieren alle naturwissenschaftlichen, geschichtlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse nach dem Worte Richters nur, soweit sie „räumlich bedingt“ sind. „Das ist der eigentlich geographische Gesichtspunkt.“ Die Geographie entlehnt wohl die notwendigen Ergebnisse, Begriffe und Tatsachen jenen Wissenschaften, sie bringt sie aber zu einander in Beziehung, gestaltet aus den Einzelheiten ein Ganzes, faßt sie innerlich zum Verständnis des ganzen Erdenlebens zusammen.

Jedes bewohnte Land ist, wie Kirchhoff sagt, „in dem untrennbaren Ineinander von Boden und Gewässerverteilung, Wetterspiel und Fluraufteilung, Küsten- und Straßenzug, Kanalanlagen, Städten und Dörfern ein Mikrokosmos, dessen Eigenart in der sich wechselseitig bedingenden Fülle natürlicher und menschlicher Verhältnisse begründet liegt.“

Solch einen Mikrokosmos erfaßt keiner von jenen Naturforschern, den ergründet allein der Geograph, der allerdings die Arbeit des Naturforschers nicht entbehren kann. Es ist aber keineswegs eine

Kompilationsarbeit, die der Geograph verrichtet: er stellt das „geistige Band" her der Teile, die er „in der Hand" hat.

Nicht allein der Naturwissenschaften bedient sich die Geographie als ihrer Hilfswissenschaften, sondern auch der Geschichte. Es ist nicht lange her, daß sich die Geographie ihre selbständige Stellung erobert hat; bis dahin galt sie lediglich als Dienerin der Geschichte, wie denn auch heute noch der Geographieunterricht an den meisten Schulen in den Händen des Historikers liegt. Wohl setzt der Geschichtsunterricht eine bestimmte Summe von geographischen Kenntnissen voraus; aber auch umgekehrt kann der Geograph in manchen Fällen des geschichtlichen Elementes nicht entraten, sofern er gewisse geographische Zustände (z. B. die Ausbildung der deutschen Kleinstaaten) nicht allein gedächtnismäßig aufgefaßt, sondern auch verstanden wissen will. Soweit das Leben der Bevölkerung durch die natürliche Ausstattung des Landes bedingt ist, haben wir es mit der naturgeschichtlichen Seite der Geographie zu tun; wo aber die Geschicke der Bevölkerung auf die Gestaltung des geographischen Gebildes Einfluß gehabt haben, da muß auch der Geograph aus dem Born der Geschichte schöpfen.

Somit ist also die Geographie eine naturwissenschaftliche Disziplin, aber mit einem historischen Einschlag.

Es ist selbstverständlich, daß es sich auch in der Schulgeographie um die „natürliche Ausstattung der Erdräume mit besonderer Berücksichtigung der Daseinsbedingungen des Menschen" handelt. Aber sie hat sich bei der Lösung dieser Aufgabe nach ihren Bedürfnissen und ihrem Zwecke einzuschränken. Auch die Schulgeographie „entwirft naturtreue Bilder von der Erdhülle und ihren Teilgebieten" (Gruber). „Auch ihr kommt es auf die räumliche Anordnung, die räumlichen Verschiedenheiten und Beziehungen der Einzelerscheinungen an. Auch sie darf sich nicht ausschließlich mit der nackten Aufzeigung und Schilderung des Tatsachenmaterials begnügen, sondern hat den ursächlichen Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Erscheinungen der Erdoberfläche nachzugehen. Auch in ihr hat sich das praktische, das wirtschaftliche Moment (im weitesten Wortsinne) mit dem theoretischen zu vereinigen.

Und doch klafft ein breiter Spalt zwischen der Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsfach. Es werden der letzteren Schranken errichtet 1) durch das Auffassungsvermögen und den Entwicklungsgrad der Schüler auf den einzelnen Unterrichtsstufen, und 2) durch die Aufgabe der gesamten und der sonstigen Schularbeit — sie hat sich eben den allgemeinen Bildungsbestrebungen der Schule willig einzuordnen.

Während die Geographie als Forschungszweig ein rein wissenschaftliches Ziel hat, kommt es der Schulgeographie „neben dem Einblick in die geographischen Verhältnisse des Erdkörpers und seiner Teile ganz wesentlich auch darauf an, durch die erdkundliche Betrachtung, den erdkundlichen Vergleich und die erdkundliche Begründung den jugendlichen Menschen nach der Seite des Intellekts wie nach der Seite des Willens und des Gemüts zu erziehen, an den geographischen Objekten denken und urteilen zu lehren, an ihrer Mannigfaltigkeit und Erhabenheit das Gemüt zu erheben und die Phantasie zu läutern, an den Kulturwerken, welche die Menschen im Kampfe mit der Natur aufführten, den Willen und die Tatkraft zu stählen, an den wirtschaftlichen Zuständen in Heimat und Fremde die Arbeitsfähigkeit der einzelnen Völker zu erkennen und einzusehen, was uns (Deutschen) in Zukunft auf dem Felde des Gewerbes und der Industrie, des Handels und Verkehrs not tut. Ziel der Erdkunde als Wissenschaft ist reine Erkenntnis, als Unterrichtsfach Bildung von Geist, Herz und Willen zugleich". (Gruber.)

Ich erwähnte die „erdkundliche Begründung". Wegen der überaus aktuellen Bedeutung, die ihr in der Erreichung unseres Lehrzieles beigemessen werden muß, können wir nicht umhin, etwas näher darauf einzugehen.

Es ist durch Alfr. Hettner dargetan worden, daß der wissenschaftlichen Erdkunde eine dreifache Aufgabe zufalle: erstens die elementare oder deskriptive Analyse der Erscheinungen an der Erdoberfläche, die sich nur an die durch die Anschauung gewonnene Auffassung der geographischen Tatsachen hält; zweitens die kausale Analyse, die da fragt: welche ursprünglichen Kräfte liegen allen Zuständen und Vorgängen der Erdoberfläche zugrunde, in welcher verschiedenen Weise äußern sie sich und wie verbinden sie sich miteinander? drittens die Untersuchung der Regionen und der räumlichen Systeme der verschiedenen Erscheinungen der Erdoberfläche. (Geogr. Ztschr., 9. Bd., Heft 1, S. 22 und 23).

Es ist klar, daß in der Schulgeographie die Schilderung der geographischen Tatsachen die Hauptsache ist, daß eine Erörterung ihrer allmählichen Herausbildung, d. i. eine kausale Analyse, nur in beschränktem Maße möglich ist, — einmal wegen des Erkenntnismaßes der Schüler, zweitens wegen Mangels an Zeit. Besser kann das allerdings in den Mittel- und Oberklassen als in den Unterklassen geschehen, da doch physikalische, mathematische und naturwissenschaftliche

Kenntnisse zum Verständnis der Wechselbeziehungen zwischen den geographischen Tatsachen und Erscheinungen unentbehrlich sind. Und doch ist die Berücksichtigung des genetischen Momentes keineswegs zu vernachlässigen; die genetische Betrachtungsweise ist durchaus auch auf den unteren Unterrichtsstufen möglich und überall, wo die Auffassungskraft der Schüler es zuläßt, unbedingt heranzuziehen, denn die Bildungskraft dieser Betrachtungsweise ist enorm. Wenn man beispielsweise den Zusammenhang zwischen den Umrißlinien des Reliefs und den dasselbe aufbauenden Felsschichten, oder zwischen der vorherrschenden Windrichtung und dem Klima und der Pflanzenwelt einer Landschaft verfolgt, so vergeistigt man in beträchtlichem Maße den geographischen Unterrichtsstoff. Es ist hier ähnlich wie beim Umgange mit Menschen, sagt Gruber. Indem man ihre Schicksale kennen lernt, erwecken sie unser Interesse, treten uns gleichsam näher. So gewinnen auch die starren Formen der Topographie an Leben, indem man im Unterrichte die Geschichte ihrer allmählichen Herausbildung entwickelt. Der Schüler lernt die Gestalten und Bestandteile der Erdoberfläche in ihrem Zusammenhange kennen, in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit; er ersieht, wie eins durchs andere geworden ist, wie nichts in der Natur allein und um seinetwillen steht; er ahnt, wenn man so will, ein kleines Stückchen Schöpfungsplan, indem er sich der Einheitlichkeit oder doch der Zusammengehörigkeit alles Bestehenden bewußt wird. Dies aber soll wiederum bedingen, daß er auch außerhalb der Schule geographischen Gegenständen sinnend näher tritt, daß er auch später ein Verständnis für die weite Welt der Höhen und Täler mitbringt, daß er weiß, was an ihnen schön und warum es schön ist (ich erinnere Sie an Ratzels letztes Buch), daß er einer Landschaft mit klarem Auge ins Antlitz schaut und mehr von ihr erhält, als sich rasch verwischende Gefühle und angenehme Träumereien.

Dabei widerspricht der genetischen Betrachtungsweise nichts mehr als unklare und zweideutige Begriffsbestimmungen, schwankende Ideenverbindungen. Dadurch ist sie denn auch vor allem geeignet, die Bestimmtheit und Folgerichtigkeit des Denkens sowie die Sicherheit des Ausdrucks zu fördern. Jedenfalls hat das genetische Element im Geographieunterrichte gegenwärtig nicht mehr hinter dem einfach vergleichenden, dem morphographischen zurückzustehen.

Letzteres geht vielfach nur vom Vergleich auf der Karte aus und

läuft Gefahr, den Lehrer zu öder Schematisierung zu verleiten. Es eignet sich aber vorwiegend zur Anwendung auf den Unterstufen, während der genetischen Methode hauptsächlich auf den Oberstufen Raum gewährt werden muß. Gerade auf den Oberstufen, wo schon die nötigen physikalischen, mathematischen und naturgeschichtlichen Kenntnisse vorausgesetzt werden dürfen, wäre der geographische Unterricht am wirksamsten, am bildungskräftigsten. Und was sehen wir? — Gerade an der Schwelle dieser Möglichkeit läßt sich die Schule in selbstmörderischer Weise dieses unersetzlichen Bildungsmittels berauben, wird der Geographieunterricht abgebrochen, verläuft er sich — nach Kirchhoffs treffendem Wort — wie ein Steppenfluß im Sande, ohne sein Ziel zu erreichen. Darin sind heute alle Pädagogen, die Geographie lehren, einig, daß der Unterricht dieses Faches bis in die oberste Klasse fortgeführt werden muß, um die ganze Bildungskraft dieses Unterrichtsgegenstandes zur Geltung kommen zu lassen. Viele Hindernisse treten der Befriedigung dieses Bedürfnisses in den Weg — ich brauche sie gar nicht alle aufzuzählen — von ihnen ist sicher das größte der Mangel an fachmäßig ausgebildeten Geographielehrern. In Rußland hat noch keine Universität einen Lehrstuhl speziell für Geographie, im besten Falle hören die künftigen Geographielehrer außer den propädeutischen naturwissenschaftlichen Fächern Geologie, Klimatologie und physische Geographie. Und auch für die nächste Zukunft werden wir nur autodidaktisch sich fortbildende Lehrer der Erdkunde haben. Das soll aber diejenigen, die den Geographieunterricht ungezwungenermaßen übernehmen und sich für dieses schöne Unterrichtsfach interessieren, durchaus nicht entmutigen: gerade die führenden Männer der modernen wissenschaftlichen Geographie, wie Richthofen, Kirchhoff, Günther, Hermann Wagner, Partsch, Ratzel sind „geographische Autodidakten". Es wäre nun allerdings nötig, daß die Institutionen, denen die Sorge für die Hebung unserer deutschen Schule im Lande obliegt, naturwissenschaftlich vorgebildete junge Leute auf das geographische Seminar in Leipzig oder auf deutsche Universitäten zur speziellen Fortbildung in der Geographie hinausschicken, daß ferner Leiter der Schule für die Einführung geographischer Werke und Zeitschriften in die Fundamentalbibliotheken sorgen, daß schließlich geographische Ferienkurse jährlich an möglichst vielen Orten abgehalten werden, die nicht nur methodische, sondern auch wissenschaftliche Fortbildung zum Zweck haben.

Und noch viele andere Mängel beeinträchtigen den geographischen Unterricht: da fehlt es vor allen Dingen an methodisch gesammeltem

heimatlichem Unterrichtsstoffe; da fehlt eine wissenschaftliche Landeskunde der Ostseeprovinzen für den Lehrer, da fehlen Geographiebücher der Ostseeprovinzen für den Schüler; es fehlt eine brauchbare Schulwandkarte der Ostseeprovinzen; es fehlen ferner geographische Wandbilder für den Klassenunterricht in der Landeskunde der Ostseeprovinzen — doch genug der aufgezählten Lücken: es fehlt ja überhaupt noch der heimatkundliche (im modernen Sinne) und der landeskundliche Unterricht in unserem Schulprogramme. Die Ausfüllung dieser Lücke ist aber die Aufgabe der allernächsten Zukunft! Und doch ist's so selbstverständlich, daß neben der Muttersprache die Heimatkunde den ersten Platz im Unterrichte einnehme. Die Heimat ist's ja, das Zunächstliegende, der Wohnort, der Schulort, seine Umgebung, soweit sie im Gesichtskreise liegt, wo das Kind unmittelbare Eindrücke aufnimmt, wo es schauen lernt, wo es begreifen lernt, was es schaut, wo es den Grundstein legt für den festen Aufbau eines wahren Weltbildes, wo es Hochachtung vor dem Walten der Natur, wo es seine Heimat und sein Vaterland lieben lernt. Zum ersten geordneten Kennenlernen des Erdraumes, den die Heimat einnimmt, zur Bildung klarer erdkundlicher Grundbegriffe und Aneignung der für den späteren Unterricht nötigen apperzeptiven Hilfen, zur Anfertigung der ersten Karte wird das Kind durch den heimatkundlichen Unterricht angehalten. Mit der Heimatkunde beginnt der Geographieunterricht, wenn auch Heimatkunde als solche bis in die obersten Klassen fortgeführt werden müßte; denn nicht alles, was die Heimat birgt, nicht alles, was das Leben und Treiben in der Heimat bedingt, kann von dem Kinde auf der untern Unterrichtsstufe begriffen werden. So bildet denn die Heimatkunde einerseits ein selbständiges Lehrfach, dessen Betrieb auf der Schule (wenigstens in Form von wohl vorbereiteten Lehrausflügen) nie unterbrochen werden dürfte, andererseits eine unerläßlich notwendige Propädeutik der Erdkunde.

Fassen wir nun zum Schluß das Gesagte kurz zusammen:

I. Das Lehrziel des geographischen Unterrichts ist

1) im allgemeinen: Bildung von Geist, Gemüt und Willen;

2) im besonderen: einerseits Vermittlung einer geordneten Kenntnis von der natürlichen Beschaffenheit und Ausstattung der Erdoberfläche und den Daseinsbedingungen des Menschen, sowie der physisch-geographischen, staatlichen und wirtschaftlichen Eigenart der einzelnen Länder; andererseits Förderung des offenen Blickes für die Erscheinungsformen der Natur, des Verständ-

nisses für ihre Einwirkungen auf die Lebewelt, und ganz besonders auch der Liebe zum heimatlichen Boden.

II. 1) Zur Erreichung dieses Zieles muß der geographische Unterricht mit der Heimatkunde im dritten Schuljahre begonnen und bis in die oberste Klasse fortgeführt werden.

2) Zu demselben Zwecke ist die morphographisch-genetische, d. h. die vergleichend-begründende Betrachtungsweise überall, wo das Auffassungsvermögen der Schüler es zuläßt, anzuwenden.

An den Vortrag von Oberl. Gydé schließt sich die Verlesung der von Oberl. H. Bernewitz eingesandten „Vorschläge hinsichtlich einer Reorganisation des Geographieunterrichts an unsern Gymnasien". Hierauf folgt der Vortrag über

5. Heimatkunde.

Von Martha v. Grot.

Die Liebe zur Heimat ist mit der wichtigste Kulturfaktor im Menschen- wie im Völkerleben. Die Liebe zur Heimat, die da Kraft gibt, Wirken und Leben des Menschen in den Dienst der Heimat zu stellen, sie wurzelt einzig in rechter Kenntnis der Heimat.

Kenntnisse übermittelt dem Kinde in erster Linie die Schule. Diese ist es, die unsere Jugend zu erziehen hat, sowohl in der Heimat, wie vor allem für die Heimat. Mit Recht legt Deutschland daher in seinem Schulwesen den größten Nachdruck auf die Ausgestaltung des Unterrichtes in der Heimatkunde.

Beschäftigen wir uns mit Heimatkunde, so haben wir uns nach zwei Richtungen hin zu bewegen. Wir haben zu betrachten: Heimatkunde als Unterrichtsfach und Heimatkunde als Unterrichtsprinzip.

Heimatkunde als Unterrichtsfach wird heute in maßgebenden pädagogischen Kreisen einstimmig aufgefaßt als Vorbereitung für den Unterricht in der Geographie. Ist Heimatkunde als Fach Vorbereitung für Geographie, so haben wir zu fragen: welche Ansprüche stellt der eben einsetzende Unterricht in der Geographie an das 9- bis 10-jährige Kind? In der Hauptsache muß dieser beim Kinde ein zweifaches voraussetzen:

1) Die Fähigkeit zu verständnisvollem Kartenlesen nicht angeschauter Landschaften und 2) klare Vorstellungen der wichtigsten geographischen Grundbegriffe und der Lebensverhältnisse in ihrer Wechselwirkung zu einander. Heimatkunde als Unterrichtsfach hat somit die Aufgabe, einerseits das Kartenlesen anzubahnen, und andrerseits geographische Grundbegriffe zu übermitteln. Alle Vorbedingungen zur Entwicklung verständnisvollen Kartenlesens sind gegeben, wenn der Lehrer der Heimatkunde am Schluß seiner Arbeit das Kind dahin geführt hat, daß dieses beim Anblick der Karte seines Heimatortes sich den Heimatort selbst vorstellt und zwar gerade so, wie es ihn unmittelbar in der Natur gesehn hat mit seinen Erhebungen und Senkungen, mit seinen Wiesen, Äckern und Wäldern, seinem Bach und seinen Siedelungen; und umgekehrt, wenn das Kind im stande ist, beim Anschauen des Heimatortes da draußen sich denselben übertragen zu denken in die Kartensymbolik. Dieses zu erreichen ist schwer und nur möglich, wenn der Lehrer sich klar darüber ist, daß die Karte nicht ein Bild, sondern ein Symbol des Heimatortes ist; wenn er ferner es vermag, sich bewußt in des Kindes Denken und Auffassungsvermögen hineinzuleben, und von hier aus dem Kinde das Verständnis für die Kartensymbolik zu erschließen sucht. Der Lehrer wird es dann verstehn, in rechter Weise von der unmittelbaren Anschauung allmählich überzugehen zu Grundriß, Plan, Skizze und Relief; diese wiederum unermüdlich mit der Wirklichkeit vergleichend, hinüberzuleiten zur Kartensymbolik, und das Kind so zu befähigen, die Wirklichkeit in der Karte zu erblicken.

Der eben einsetzende Unterricht in der Geographie verlangt zweitens vom Kinde, daß es mitbringe klare Vorstellungen geographischer Objekte und einfacher Lebensverhältnisse. Äußerlich betrachtet heißt dieses, das Kind soll ein deutliches Bild haben von Bodenerhebungen und Senkungen, von Hügel und Tal, von Quelle, Mündung, Bach und Fluß u. s. w.; es soll Kenntnis haben der Himmelsgegenden, es soll einen festen Maßstab besitzen für Längen-, Breiten- und Höhenverhältnisse, es soll ferner eingeführt sein in den Heimatort nach seiner räumlichen Ausdehnung, den bedeutendsten Verkehrsstraßen, Hauptgebäuden, den wichtigsten Erwerbszweigen seiner Bewohner. Soll der Unterricht in der Geographie lebensvoll einsetzen, soll er wirkliche Bildungswerte vermitteln, so muß er beim Kinde mehr finden als Vorstellungen geographischer Objekte und gewisse Kenntnisse den Heimatort betreffend. Er muß beim Kinde sicher vorbereitet und planmäßig an-

gebahnt voraussetzen ein seinem Auffassungsvermögen entsprechendes Verständnis für den ursächlichen Zusammenhang, der da besteht zwischen Bodenart und Bodenform, zwischen Klima, Pflanzen-, Tier- und Menschenleben, zwischen Natur und Kultur. In der Lösung dieser Aufgabe gipfelt die Heimatkunde als Unterrichtsfach. Der Lehrer der Heimatkunde erreicht dieses ihm hoch gesteckte Ziel, wenn er das Kind hinausführt aus der Schulstube in die freie Natur. Hier betrachtet das Kind selbst die Bodenart und die Bodenform. Es lernt draußen die Tiere und die Pflanzen kennen in ihrer Eigenart, in ihrem Werden, Wachsen und Vergehn; es lernt den Menschen kennen in seiner Lebensart, seinem Wohnorte, in seiner Arbeit. Auf Grund fortgesetzter Beobachtungen lernt das Kind es verstehn, warum in dem Heimatorte hier z. B. ein Bächlein rauscht und dort ein See sich bildete; es versteht, warum hier Sumpf, dort Wiese, dort Wald sich erstreckt, warum hier die Weiden üppig gedeihen, während weiter auf der Anhöhe die Tannen grünen; es weiß, warum hier gerade diese besondere Tier- oder Pflanzenart verbreitet ist und dort jene; es erkennt ferner, welche Bedeutung das alles für das Menschenleben hat. So findet das Kind selbst z. B., warum es nötig ist, daß jener Wald ausgerodet werden, dieser aber stehen bleiben, von Menschenhand gepflegt und erhalten werden muß. Es versteht, warum hier der Bauer seinen Besitz fast ausschließlich als Ackerland verwertet, der dort dagegen auf Ackerbau verzichten muß und hauptsächlich Viehzucht treibt. Das Kind weiß nun, warum in seinem Heimatorte ganz bestimmte Erwerbszweige sich ausbildeten, und andere nicht zur Blüte gelangen konnten. So lernt es die Erscheinungsformen seiner Heimat denkend erfassen nach Ursache und Folge.

Doch auch hinauf zur heimischen Atmosphäre, zum heimischen Himmel ist der Blick des Kindes zu richten; auch Vorgänge hier hat das Kind fortgesetzt zu beobachten unter der Leitung des Lehrers. So muß das Kind z. B. am Schluß des Unterrichtes in der Heimatkunde auf Grund seiner eigenen Anschauung klare Vorstellungen haben von der Gesetzmäßigkeit der scheinbaren Sonnenbahn im Laufe des Tages sowohl, wie im Laufe des Jahres. Die an der Sonne gemachten Beobachtungen sind in Zusammenhang zu bringen mit dem, was das Kind gesehen hat an seinem Schattenmesser, seinem Barometer und Thermometer. Es hat den Einfluß von Sonne, Wind und Wetter zu konstatieren auf Pflanzen-, Tier- und Menschenleben. Hat das Kind im Laufe des Jahres beobachtet, wie zu der Zeit, wo die schein-

bare Sonnenbahn am heimischen Himmel täglich im Steigen begriffen war, das Leben in der Heimat erwachte, gedieh, zur Blüte gelangte, wie andrerseits mit dem Sinken der Sonnenbahn das Leben abnahm, ja wie es unter Eis und Schnee erstorben schien zu der Zeit, wo die Sonne nur einen kleinen, ganz niedrigen Tagesbogen am heimischen Himmel beschrieb, da vermag das Kind es wohl, auf seine Weise ein Verständnis dafür zu gewinnen, wie letztlich alles Leben auf Erden von der Sonne abhängt.

Ist es so dem Lehrer der Heimatkunde gelungen, dem Kinde geographische Begriffe nicht einzuprägen, wohl aber das Kind dahin zu führen, daß dieses auf Grund eigener Anschauung und Beobachtung die grundlegenden Begriffe aus der physischen, wirtschaftlichen, gewerblichen und mathematischen Geographie selbsttätig ableitet, so hat Heimatkunde als Unterrichtsfach ihr Ziel erreicht.

Das 9- bis 10-jährige Kind ist nun fähig, nutzbringend einem Unterricht zu folgen, wie er heute nach den Prinzipien der vergleichend-begründenden Geographie verlangt wird.

Die Aufgabe der Heimatkunde an sich aber ist damit noch nicht gelöst; nicht nur für die Geographie, für das Leben in der Heimat ist das Kind vorzubereiten. Heimatkunde soll ja die Liebe zur Heimat pflegen, sie soll Heimatliebe hineinsenken tief in das Herz des Kindes, denn Heimatliebe muß von ausschlaggebender Bedeutung werden im späteren Wirken des Menschen. Wurzelt Heimatliebe in rechter Kenntnis der Heimat, so hat Heimatkunde das Kind nicht nur einzuführen in die Kenntnis seines Heimatortes, sie hat dem Kinde zu übermitteln eine möglichst allseitige Kenntnis des ganzen Heimatlandes. Das heißt: das Kind soll die Heimat kennen nach ihren charakteristischen äußeren Erscheinungsformen, es soll aber ebenso verstehen lernen, welche Kulturfaktoren in der Heimat wirksam waren und welche es heute noch sind; es soll erkennen, unter welchen Bedingungen diese Kulturfaktoren hier wirken konnten, wie sie wirken mußten, und warum die Heimat in wirtschaftlicher, gewerblicher, gesellschaftlicher Beziehung das ihr eigene Gepräge hat.

Die Jugend muß verstehn, worin die Berechtigung und der Wert gerade der eigenartigen Ausgestaltung der Heimat liegt.

Es kann diese Aufgabe nicht gelöst werden, wenn Heimatkunde nur Unterrichtsfach ist, wenn der Heimatkunde bloß ein Jahr in der Schule zugestanden wird, wenn ferner Heimatkunde auf der Unterstufe zum Abschluß gebracht werden muß. Nicht die Unterstufe,

die ganze Schule und ein jedes Lehrfach hat sich in den Dienst der Heimatkunde zu stellen. Heimatkunde ist eben nicht Unterrichtsfach, Heimatkunde ist ihrem Wesen und ihrer Aufgabe nach Unterrichtsprinzip. Das heißt: ein jedes Unterrichtsfach auf jeder Unterrichtsstufe hat die Aufgabe, von seiner Seite aus ganz bewußt dahin zu wirken, daß in dem Kinde die Kenntnis der Heimat stetig geklärt und vertieft werde. So soll z. B. nicht nur Geographie, wie es bisher üblich war, Heimatkunde zu ihrem Unterrichtsprinzip erheben; es sollen Rechnen, Religion, Deutsch, Naturwissenschaften und Geschichte unter dem Zeichen der Heimatkunde stehn. Dieses zu erreichen ist nicht unmöglich. In der Religion ist Heimatkunde schon auf der Unterstufe Unterrichtsprinzip, wenn wir in schlichtester Weise an die unmittelbare Umgebung des Kindes, an das Familienleben anknüpfen, diesem somit einen religiösen Hintergrund verleihen; wir haben aber auch auf der Mittel- und Oberstufe der Heimatkunde treu zu bleiben, und auch das ist nicht schwer. Treiben wir auf der Oberstufe z. B. Kirchengeschichte, behandeln wir etwa die Gründung von Orden und Klöstern, so hat der Lehrer mit Nachdruck auch derjenigen Orden und Klöster zu gedenken, die in der Heimat eine Rolle spielten. Er darf es nicht versäumen, dem Schüler ein anschauliches Bild davon zu entwerfen, wo diese Orden und Klöster in der Heimat Wurzel faßten, wie sie sich hier umgestalten mußten, wie sie damals wirkten, und welche Bedeutung dieses Wirken eventuell noch heute für die Heimat hat.

Oder spricht der Lehrer vom Papsttum in seiner Blüte, seinem Verfall, so soll er auch an der Heimat die Bedeutung und Folgen desselben klar hervorheben.

Religiös-sittliche Ideen der Vergangenheit, wie der Gegenwart, die sind zu behandeln auch im Hinblick darauf, welchen Widerhall sie in der Heimat fanden, wie sie hier umgestaltet, hinausgetragen wurden in die Ferne.

Wenden wir uns zur Geschichte, so ist es dieses Fach vor allem, das Heimatkunde zum Unterrichtsprinzip zu erheben hat. Es genügt nicht, wenn die Geschichte der Heimat dem Schüler einmal im Zusammenhange auf der Oberstufe dargeboten wird. Die Geschichte der Heimat soll nicht allein losgelöst von allgemeiner Geschichte nur als ein besonderes Unterrichtsfach neben der allgemeinen Geschichte zur Behandlung kommen. Nicht von der Geschichte der Heimat aus auf der Oberstufe erst sind die Verbindungslinien herzustellen zur allgemeinen Geschichte.

Sehr wichtig ist es, daß auf allen Unterrichtsstufen schon bei der Behandlung der allgemeinen Geschichte und gerade von hier aus bei jeder Gelegenheit dem Kinde Hinweise gegeben werden auf die Geschichte der Heimat. Von der allgemeinen Geschichte aus ist die Geschichte der Heimat zuerst zu lehren. Von hier aus gewinnt das Kind die Erkenntnis, daß die Geschichte seiner Heimat ein notwendiges Glied ist der gesamten Geschichte. Auf diesem Wege kann der Lehrer es erreichen, daß der Schüler die Geschichte der Heimat versteht, sie dann aber auch liebt, und daß sie für ihn zu einem kraftbildenden und somit erziehlichen Moment wird.

Ist Heimatkunde Unterrichtsprinzip aller Schulen, von der einklassigen Volksschule an bis hinauf in die Gymnasien und Lehrerseminare, gipfelt das gesamte Schulwesen in Heimatkunde, so wird der Schüler der Oberstufe mühelos verstehn, daß die kulturelle Ausgestaltung seines Heimatlandes nicht eine Einzelerscheinung ist, daß im Gegenteil seine Heimat allseitig in der innigsten Verbindung steht mit der allgemeinen Entwicklung des Völkerlebens. Die Jugend wird verstehen, wie die Heimat gerade in ihrer Eigenart mitgearbeitet hat am Fortschritt der Kultur.

Die Jugend wird die Schule verlassen, erfüllt von Achtung vor dem, was die Vorfahren uns erarbeiteten und vererbten, sie wird hinaustreten ins Leben, getragen von dem Bewußtsein, daß ein jeder von uns an seinem Teile verantwortlich ist für die weitere Entwicklung der Heimat, ein jeder verpflichtet ist, auch sein Wirken und Leben in den Dienst seiner Heimat zu stellen.

Wie stehen wir Balten zur Heimatkunde? Wäre es nicht richtig, wenn auch wir Heimatkunde zum Prinzip unserer Schulen erheben wollten? Soll Heimatkunde auch in unseren Schulen herrschen, so kann dieses einzig geschehen, wenn wir, Lehrer, Eltern und Freunde der Jugend uns zusammenschließen, wenn wir einen Ausschuß für Heimatkunde gründen und in geregelter gemeinsamer Arbeit das herbeitragen, was uns bisher fehlte, um Heimatkunde zu einem lebenskräftigen Erziehungsmittel auch unserer Jugend zu erheben.

In der nach Verlesung dieser drei Referate folgenden Diskussion wird auf die Schwierigkeiten hingewiesen, welche sich einem erfolgreichen Unterrichte in der Heimatkunde durch das Fehlen eines einigermaßen genügenden Lehrbuchs entgegenstellen. Die Forderung, jeder Lehrer müsse sich für diese Stunde selbst das geeignete Material herbeischaffen,

wird als undurchführbar zurückgewiesen. Nachdem die Sektion konstatiert hat, daß die bisher geleisteten Vorarbeiten für ein solches Werk zu keinen befriedigenden Resultaten geführt, und auch das demnächst im Löfflerschen Verlage erscheinende „Lesebuch zur Heimatkunde" nicht die vorhandene Lücke ausfüllen könne, beschließt sie, ein Aktionskomitee mit dem Rechte der Kooptation zu wählen. — Diesem Komitee wird die Aufgabe übertragen, alle nötigen vorbereitenden Schritte zu tun und eine Kommission zu wählen, welche ein den modernen Anforderungen entsprechendes „Lehrbuch der Heimatkunde" schaffen soll.

Zu Mitgliedern des Aktionskomitees werden gewählt: 1) Fräulein M. v. Grot; 2) Oberlehrer Rathlef; 3) Oberlehrer H. Diederichs; 4) Oberlehrer A. Brosse; 5) Direktor E. Hörschelmann; 6) Direktor Arnold; 7) Oberlehrer Gydé; 8) Oberlehrer G. Schnering.

Rathlef erklärt sich bereit, der zu wählenden Kommission die im Nachlaß seines Vaters befindliche Materialiensammlung für ein Lehrbuch der Heimatkunde zur Verfügung zu stellen.

Gydé fordert die Versammlung auf, zu den von ihm formulierten Thesen Stellung zu nehmen. Die Thesen werden von der Sektion angenommen. Eine Debatte entspinnt sich nur in Anlaß der II. These, die eine Ausdehnung des geographischen Unterrichts über alle Gymnasialklassen für wünschenswert und notwendig erklärt. Es wird hervorgehoben, daß eine derartige Vermehrung der für die Geographie angesetzten Stundenzahl bei dem in den oberen Klassen sich geltend machenden Zeitmangel schwer durchzuführen sei. Die Majorität stimmt für Annahme der These.

Rathlef gibt vor der Abstimmung zu Protokoll, daß er sich der Abstimmung enthalte, da die Gründe der Gegenpartei wegen Mangels an Zeit keine eingehendere Begründung hätten erfahren können.

Die Sektion konstatiert, daß die von Bernewitz gemachten Vorschläge sich vielfach mit den Gydéschen Thesen decken.

Dritte Sektion: Alte Sprachen.

Leiter: Inspektor Goertz. Schriftführer: Oberlehrer Ehlers.
3. Aug. 4 Uhr Nachm. in der Albertschule. Anwesend 26 Personen.

1. Das Lehrziel des altklassischen Unterrichts.

Vortrag von Dr. G. Bocké.

Bei dem Gespräche, welches jüngst der Franzose Julius Huret mit dem deutschen Reichskanzler in Norderney gehalten hat, kam die Unterhaltung u. a. auf die realistische Erziehung der deutschen Jugend. Der Franzose erwähnte, er habe an deutschen Gymnasien und Universitäten eine fast vollständige Verdrängung der philosophischen Studien wahrgenommen. Eine Frucht dieser rein auf das Praktische gerichteten Erziehungsweise sei die Tatsache, daß in dem Vaterlande der Philosophie große Philosophen zur Zeit fehlen. Fürst Bülow erwiderte darauf: „Der Geschmack der Völker wechselt mit ihren Bedürfnissen. Vor einem Jahrhundert schrieb Schiller, daß Frankreich das Land und England das Meer in Besitz genommen hätte und daß für Deutschland nur mehr die Welt der Gedanken übrig geblieben sei. Bald aber haben wir erkannt, daß wir diese philosophische Teilnahmlosigkeit etwas zu weit getrieben haben und daß diese Kost für unser rauhes Klima nicht nahrhaft genug ist. So wurden wir schließlich Realisten; unsere Gelehrten wandten sich den angewandten Wissenschaften zu, unsere technischen Hochschulen entstanden. Man kann wohl sagen, daß zur Zeit die tüchtigen Köpfe sich zur Industrie und zum Kriegswesen hingezogen fühlen. Wer weiß übrigens, ob wir in fünfzig Jahren, wenn wir einmal wohlhabend geworden sind, nicht wieder das Volk der Künstler und Philosophen werden, das wir einmal waren! Die Geschichte der geistigen Entwicklung der Völker folgt wie das Meer den Gesetzen der Ebbe und Flut".

Auch bei uns zulande hat man sich in den letzten Jahrzehnten mehr den angewandten Wissenschaften zugekehrt. Mit Fach-Hochschulen und Kommerzschulen sind die Städte Rußlands überaus gesegnet. Das humanistische Gymnasium mit seiner Pflege der klassischen Sprachen und seiner Betonung der Menschheitsideale wird je länger je mehr in den Hintergrund gedrängt und als eine bedauernswert rückständige und fossile Einrichtung betrachtet. Ich möchte die

Behauptung wagen, daß neben vielen anderen Faktoren auch das geflissentliche Zurückdrängen der Pflege der klassischen Sprachen und des damit verbundenen idealen Sinnes und Strebens schuld ist an den beschämenden und abscheulichen Erscheinungen besonders der sogenannten Intelligenz, deren Zeugen wir leider haben sein müssen.

Ein gesunder, tatenfroher Idealismus ist germanische Weltanschauung. Überall in der deutschen Geschichte, wo die Seele unseres Volkes laut wurde in Tat und Wort, in Singen und Sagen, von den blonden Recken der Edda, der Siegfriedsart, bis zu Luthers herrlichem Protest und Bismarcks Schöpfung ist alles Idealismus, glühende Hingabe an ein Sternenziel, das aus fernen Himmeln beseligend niederflammt. Nichts anderes wird uns erlösen von allem Undeutschen, Krankhaften, Halben unserer Tage, als gesunder Idealismus, diese tiefste aller Weltanschauungen, die, im Absoluten wurzelnd, doch fest auf dieser Erde steht, gleichsam wie der auf Erden wandelnde Christus, Gott und Mensch zugleich.

Schwer waren die Kämpfe, die der Idealismus in der Neuzeit zu bestehen hatte. Naturalisten und Naturwissenschaftler setzten ihn auf den Index rückständiger Weltanschauungen und prophezeiten ihm den baldigen völligen Ruin. „Ecrasez l'infame!“ Aber was geschah? Ebenso wie beim Christentum, gegen welches dieses Wort Voltaires gerichtet war, erwies sich auch hier ein unsterblicher Inhalt. Die Stürme verzogen sich, und heller leuchtend denn je standen am Himmelsbogen die ewigen Urbilder in ruhiger wandelloser Klarheit.

Der treffliche Rektor von Schulpforta, Prof. Muff, definiert in seinem schönen Buche „Idealismus“ den Begriff selbst als einen geläuterten und veredelten Realismus, der sich an das Wort hält: „Den Blick zum Besten, den Fuß im Festen“. Das Ideal im letzten und höchsten Sinne ist ihm ein Urbild aus dem Bereich des Heiligen und Wahren, des Guten und Schönen, das von der Phantasie in all seiner Herrlichkeit erkannt wird und uns nun derart bezaubert, daß wir alles daran setzen, ihm nachzustreben, es ist die lebendige und lebenerweckende Vorstellung von einem Zustande, in dem ein hohes Streben seine Erfüllung, ein Ringen seine Krone findet.

„Wer immer strebend sich bemüht,
Den können wir erlösen“.

Prof. Muff schließt sein Buch mit den Worten: „Ja wohl, du deutsches Volk, pflege den Sinn für das Ideale, pflege ihn in der Jugend und im Alter, in der Schule und im Leben; laß ihn

nicht nur in der Phantasie, sondern auch im Herzen und im Willen Wurzel schlagen, damit er sich in Taten umsetze; laß nicht die öde Verständigkeit Platz greifen, die es nur auf Vorteil, nur auf Genuß absieht; diene nicht jenem rücksichtslosen Egoismus, der nur sich selber kennt und die Welt dem nimmersatten Ich opfert; adle die Arbeit, indem du deine Seele hineinlegst; kräftige dich zu gespanntem Ringen und redlichem Schaffen für alles, was schön und gut und groß ist; entwickle alle deine Kräfte und stecke dir auf allen Gebieten die höchsten Ziele; diene deinem Kaiser und deinem Vaterlande mit Hingebung und Treue, diene aber vor allem deinem Gott; schaffe rüstig, tüchtig, fröhlich hier auf Erden, weil du hier eine große und herrliche Aufgabe zu erfüllen hast. Tust du das, dann wird, wie der Dichter weissagt, an dem deutschen Wesen noch einmal die Welt genesen. Der deutsche Geist hat schon manchen gefährlichen Strauß siegreich bestanden, aber das schwerste Werk ist noch zu tun: eine undeutsche an unserem Mark nagende, im Staube dahinkriechende Lebensrichtung des Materialismus ist noch zu Boden zu werfen. Gerade dem Deutschen hat die Gottheit zu diesem Kampfe ein köstliches Geschenk in die Wiege gelegt, ein starkes hoffendes Herz, gepaart mit einer Heldenseele, und den tatenfrohen Idealismus". Die edelsten und stärksten Führer dieses Idealismus sind aber die klassischen Sprachen, die den Weg weisen in die Zeit der nicht wiedergekehrten Blüte einer nationalen Literatur und Kunst, die bei alledem eine Lehrmeisterin für alle Nationen der Welt sein und bleiben wird bis ans Ende der Tage. Der große Alexander hat den Hellenismus nach dem Orient getragen, hat zuerst die Durchdringung orientalischer und occidentaler Kulturelemente vermittelt, welche dann endlich zu der vollen Auflösung des Altertums geführt und somit eine neue Zeit angebahnt haben, in welcher Freiheit, Bildung, die höchsten Güter der Menschen, nicht bloß auf wenige Städte und Dörfer beschränkt, sondern nach und nach in ungeheuerem weltgeschichtlichen Kampfe über die ganze Erde ausgebreitet werden sollten. Und diese hellenische Bildung, welche der große Perikles mit den Worten zeichnet: „Wir lieben die Weisheit ohne Weichlichkeit und lieben das Schöne in seiner Einfachheit", diese hellenische Bildung, die vollkommenste Einigung eines gesunden Materialismus mit gesundem Idealismus, sie hat die römische Welt durchdrungen, daß auch sie Kulturmomente aufgenommen hat. Sie hat sich erhalten durch die dunklen Zeiten des Mittelalters in Byzanz unter dem Drucke eines Hofes von orientalischem Despotismus. Diese

hellenische Bildung hat dann im 15. und 16. Jahrhundert das Abendland noch einmal frei gemacht. Und als im 18. Jahrhundert die deutsche Nationalbildung ihre Auferstehung feierte, da sind Lessing und Winckelmann, Goethe und Schiller die Zöglinge der Griechen gewesen, und der große deutsche Dichter lächelte mit seinem olympischen Antlitz und sprach: „Es sind's die Griechen!"

Fragen wir uns jetzt nach dem Ziel, welches für uns heutzutage bei der Konzentration des Wissens in der Schule beim Unterrichte in den klassischen Sprachen zu erreichen sein muß, wenn dieselben ihren Bildungswert behalten sollen, so darf zunächst nicht aus der Gefechtslinie bleiben die allgemeine Unzufriedenheit mit dem, was die Mittelschule überhaupt und das humanistische Gymnasium mit seinen klassischen Sprachen im besonderen leisten. Diese Unzufriedenheit nämlich ist bei der nur zu oft zutage getretenen Ratlosigkeit unserer obersten Schulbehörde, bei der täppischen uud aufdringlichen Einmischung des so überaus einflußreich gewordenen lieben Publikums und den anmutigen Elternkonferenzen gerade schuld an dem Experimentieren, dem fahrigen Reglementieren und dem Zickzackkurs auf pädagogischem Gebiete, der nicht zu ruhiger zielbewußter Arbeit kommen läßt.

Bei der Steckung des für den Unterricht in den klassischen Sprachen zu erreichenden Zieles gedenke ich zunächst eines Wortes unseres unvergeßlichen Direktors Krannhals, der, als die Rede auf dasselbe Thema kam, einst in besseren Zeiten anfangs der 80-er Jahre auf einem Kollegenabende, als die leidige Überbürdungsfrage mit ihrer Humanitätsduselei grassierte, folgende instruktive Geschichte erzählte: „Zur Zeit, als ich das Gymnasium besuchte, hatten wir noch lateinische Gedichte und lateinische Aufsätze zu verbrechen. In der ganzen Prima waren es höchstens drei bis vier, die etwas Lesbares zusammenbrachten. Im allgemeinen wurde also das gesteckte Ziel nicht erreicht. Die lateinischen Gedichte und der lateinische Aufsatz verschwanden also von dem Programm; das Ziel wurde tiefer gesteckt. Und was war die Folge? Ebenso tief, wie die allgemeinen Leistungen früher unter dem zu erreichenden höheren Ziele blieben, genau ebenso viele Fuß blieben nunmehr die Leistungen unter dem tiefer gesteckten Ziele."

Wir haben uns jetzt aus den uns allen bekannten Gründen durchschnittlich mit 5 bis 6 wöchentlichen Stunden in den alten Sprachen abzufinden und zu versuchen, das Möglichste dabei herauszuschlagen. Sehen wir nun den durch nichts zu ersetzenden Bildungswert der klassischen Sprachen in der Weckung des idealen Sinnes, der

Begeisterung für das Wahre, Schöne und Gute, in der Herausbildung von Charakter und Persönlichkeit, in der edlen Auffassung eigener Arbeit, in der Begeisterung für die großen Gestalten der Antike und dem zu weckenden Streben der Jugend, es ihnen gleich zu tun, dann werden wir dafür zu sorgen haben, unsere Jungen baldmöglichst zur Lektüre der klassischen Schriftsteller zu bringen, auf daß sie mit dem wackern Horaz sagen können:

„Sieh, ich dank es dem Glück, daß Rom mich erzog, mich belehrte,
Welcherlei Leiden das Zürnen Achills den Achäern geschaffen.
Mehr noch gab mir Athen an Kunst und höherer Bildung,
So daß die Lust mir kam, das Grade vom Krummen zu scheiden."

Zu diesem Zweck muß m. E. der Kreis der zu lesenden Schriftsteller über das bei uns gewöhnliche Maß erweitert werden. Ich halte es für wohl möglich, daß auch unter den heutigen beengenden Verhältnissen einiges aus den griechischen Lyrikern, wenigstens ein Drama des Äschylus, Sophokles oder Euripides, eine Komödie des Plautus oder Terenz gelesen wird.

Doch darüber im einzelnen sich auseinanderzusetzen, bleibt besser der Diskussion über diese Frage überlassen.

Ich muß nun gestehen, daß nur allzuviele über diesen Punkt geäußerte Meinungen nur einen akademischen Wert werden beanspruchen können, wie auch der größte Teil meiner Ausführungen Ausblicke in das Wunschland bleiben werden. Das Ziel des Unterrichts in den alten Sprachen wie auch die Methode bei ihrer Betreibung wird uns in absehbarer Zeit ja leider noch durch Reglements von oben vorgezeichnet werden, und notgedrungener Weise dürfen wir fürs erste nicht aus den Augen verlieren, daß unsere Schüler den ganzen Wissensstoff beim Maturum in russischer Sprache zu verzapfen haben werden. Das beengt und zieht Stacheldrähte um unser bestes Wollen und Können.

Wenn es im Bereiche der Durchführbarkeit liegt, so würde ich, um zu einem befriedigenden Resultate des Unterrichtes in den klassischen Sprachen zu kommen, vorschlagen:

1. Die Etymologie auf das Wichtigste und absolut Notwendige einzuschränken.

   Zu diesem Zwecke hat eine Kommission baltischer Lehrer zusammenzutreten, um für beide Sprachen für unsere Schulen zweckentsprechende Grammatiken zusammenstellen.

II. Die schriftlichen Arbeiten, vor allem die Extemporalien, auf ein Mindestmaß zu beschränken, da die auf sie verwendete Zeit und Arbeit seitens der Schüler und der Lehrer in keinem Verhältnis stehen zu dem Nutzen, den sie bringen, und da der Hauptnachdruck auf die Lektüre der Schriftsteller gelegt werden muß.

III. Den Kreis der zu lesenden griechischen und lateinischen Schriftsteller zu erweitern, worüber ebenfalls eine Spezialkonferenz baltischer Philologen zu befinden haben wird.

In der Debatte über die I. These berichtet zunächst der Referent über Erfahrungen, die er mit einem in Baden erschienenen Buch von Kautzmann, Pfaff und Schmidt gemacht habe. In dem Buch sei gerade das Notwendige aus der Etymologie und der Kasuslehre hervorgehoben. Auf die Frage, wie man mit der übrigen Syntax verfahren solle, antwortet Referent, diese könne im Anschluß an die Lektüre gelehrt werden, er schlage daher vor, in dem neu zu bearbeitenden Buch nur Etymologie und Kasuslehre zu bringen. Von anderer Seite wird auf das Buch von Ostermann für Quarta hingewiesen, das die nötigen syntaktischen Regeln enthalte, auch für die Unterstufe geeignete Lektüre bringe. Eine Grammatik für die Syntax außer der Kasuslehre könne man nicht wohl entbehren, da einmal bei der Lektüre nicht zu viel Syntax getrieben werden dürfe und andererseits viele Schüler eines Buches bedürfen würden, um über das in der Stunde Erklärte nachlesen zu können. Zum Schluß wird die These von den Versammelten angenommen.

2. Der Griechische Elementarunterricht.

Referent: Insp. Goertz.

Vor der Debatte über die II. These von Bocké referiert Goertz über den griechischen Elementarunterricht. Indem Redner darauf hinweist, daß seiner Meinung nach beim Unterricht die Kenntnis der Formen und die Aneignung eines gehörigen Vokabelschatzes nicht genügend betont worden sei, wobei das Verständnis für die Lektüre der Schriftsteller gelitten habe, stellt er drei Forderungen auf, denen genügt werden müsse: 1) Die Schüler müssen die Formen gut kennen, 2) Der Wortschatz muß ein möglichst großer sein, 3) Übungen im

Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische sind oft zu veranstalten. Im Anschluß hieran folgt eine eingehende Debatte über die zweite Bockésche These. Gegen die häufigen Extemporalien wird hervorgehoben, daß auf eine jede derartige Arbeit 2 Stunden verbraucht würden, was bei der jetzt beschränkten Zahl der Lehrstunden in den alten Sprachen zu viel sei. Dafür müsse die Tafel in der Klasse viel benutzt werden, wobei alle Schüler zur Arbeit herangezogen werden könnten. Ein anderer Grund gegen zahlreiche Extemporalien liege darin, daß viele Schüler, namentlich die fleißigen, sich vor solchen Arbeiten aufregten und sie fürchteten, was durchaus nicht vorkommen sollte. Ein Extemporale im Monat sollte genügen. Auf das Retrovertieren des Übersetzten wird ferner als eine gute Übung hingewiesen, ebenso sollen die Extemporalien aus dem Übersetzten genommen werden, dann würden die Schüler Lust an der Arbeit haben. Anderseits erheben sich auch Stimmen für häufigere schriftliche Arbeiten, etwa zwei- oder dreiwöchentliche, da bei selteneren derartigen Übungen leicht der Stand der Kenntnisse zurückgehe. Zum Schluß wird anerkannt, daß die schriftlichen Arbeiten namentlich im Griechischen in den unteren Klassen häufig vorgenommen werden müssen, während in den oberen Klassen solche beschränkt werden können. Was das Lateinische anbetrifft, so wird der These im ganzen zugestimmt. Nachdem noch einige Vorschläge in bezug auf gute Aneignung des Wortschatzes gemacht sind, wird die Debatte über die zweite These geschlossen.

In der Debatte über die III. These von Bocké wird darauf hingewiesen, daß Schriftsteller wie: Plautus, Terenz, Lysias, Euripides zu wenig beachtet würden. Man brauche nicht Ovid und Vergil je zwei Semester zu opfern, könne statt dessen andere Schriftsteller lesen, z. B. auch Catull. Im Griechischen soll, damit die Schüler den Homer möglichst kennen lernen, die Privatlektüre als Mittel dazu dienen, so daß dann andere Schriftsteller in der Klasse auch zu ihrem Recht kommen. Dazu wird der Satz aufgestellt:

Es ist dahin zu wirken, daß die Schüler einen möglichst vollständigen Überblick über Ilias und Odyssee gewinnen.

Damit schließt die Debatte.

Endlich wird folgende Kommission gewählt: Dannenberg, Fischer, Haller, Igel, Schomacker, Brosse, Taube, Ehlers.

Vierte Sektion: Mathematik und Naturwissenschaften.

Leiter: Dir. Demme. Schriftführer: Oberl. Ferle.
3. August 4 Uhr Nachm. in der Albertschule. Anwesend 21 Personen.

1. Das Lehrziel des mathematischen Unterrichts und die Verteilung des Unterrichtsstoffes im Hinblick auf ein Abiturium in russischer Sprache.

Referent: Dir. Demme.

Nach eingehender Debatte werden folgende Resolutionen einstimmig angenommen:

I. Die Aufgaben des mathematischen Unterrichts sind:
   1) Klares Verständnis der entwickelten Sätze und ihrer Herleitung.
   2) Übung des räumlichen Anschauungsvermögens.
   3) Entwickelung des funktionalen Denkens.
   4) Gewöhnung an eine präzise, knappe Ausdrucksweise.

   Demnach erscheint als abschließendes Ziel des mathematischen Unterrichts:
   1) Ein wissenschaftlicher Überblick über den auf der Schule behandelten mathematischen Lehrstoff.
   2) Eine gewisse Fähigkeit der mathematischen Auffassung und ihrer Verwertung für die Durchführung von Einzelaufgaben.
   3) Einsicht in die Bedeutung der Mathematik für die Technik und die exakte Naturerkenntnis.

II. Aus dem durchzunehmenden Pensum der Mathematik muß sehr vieles gestrichen werden, wie unklare Definitionen, Scheinbeweise und namentlich die fingierten Aufgaben, die nichts mit dem praktischen Leben und sehr wenig mit der Mathematik zu tun haben. Ebenso muß auf das sorgfältigste vermieden werden, Dinge, die selbstverständlich erscheinen, dem Verständnis durch eine pedantische Beweissystematik zu entfremden.

III. Eine Vorbereitung zum russischen Abiturium ist durch eine russische Repetitionsklasse nicht zu erreichen, vielmehr hat die Vorbereitung während der ganzen Unterrichtszeit zu geschehen. Die Verteilung und Behandlung des Lehrstoffes hat in einem 8-klassigen Gymnasium diese zu sein:

1) In der Arithmetik (I. Kl. — 5 St., II. Kl. — 4 St., III. Kl. — 2 St.) hat der Unterricht nur in deutscher Sprache zu erfolgen, selbst russische Aufgabensammlungen sind zu vermeiden, zulässig ist ein Vokabularium.
2) In der Algebra (III., IV., V. und VI. Kl. je 2 St.) ist der Kursus der III. und IV. Klasse nur in deutscher Sprache durchzunehmen, ebenso die theoretischen Teile des Lehrstoffes der V. und VI. Klasse, die Anwendungen dagegen sind nach einer russischen Aufgabensammlung zu behandeln.
3) Von der Geometrie (III. Kl. — 1 St., IV., V. und VI. Kl. je 2 St.) ist der propädeutische Unterricht in der III. Klasse und die Planimetrie in deutscher Sprache, die Stereometrie in russischer Sprache durchzunehmen.
4) In der Trigonometrie (VII. Kl. — 2 St.) ist die Theorie in deutscher Sprache, ihre praktische Anwendung nach einer russischen Aufgabensammlung in russischer Sprache durchzunehmen.
5) In der VII. Kl. sind 2 Stunden und in der VIII. Kl. 4 Stunden für die Repetition in russischer Sprache und die Durchnahme der Ergänzungen, deren Kenntnis das staatliche Examen fordert, anzusetzen.

Endlich spricht die Sektion ihr Bedauern darüber aus, daß in der Plenarsitzung der Mathematik- und Physikunterricht so lieblos behandelt worden ist.

4. August, 9 Uhr Morgens in der Albertschule. Anwesend 16 Personen.

2. Erfahrungen beim physikalischen Klassenunterricht und bei praktischen Schülerübungen.

Referent: Oberl. Kolbe.

Aus dem mit allgemeinem Beifall aufgenommenen Referat regen besonders nachstehende Ausführungen des Referenten einen lebhaften Meinungsaustausch an.

1) Der in Westeuropa eingeführte konzentrische Unterricht in der Physik (Unterstufe und Oberstufe) hat in Rußland einen eifrigen und einflußreichen Verfechter in Prof. G. de Metz-Kiew, der die Physik auf die 4 obersten Klassen mit je 3 Stunden wöchentlich verteilen will.

2) Als Lehrbuch wurde vom Referenten und Leiter der Versammlung die eben erschienene „Oberstufe der Naturlehre" von Poske (Braunschweig 1907) der Versammlung aufs wärmste empfohlen.

3) Eine praktische Vorbildung der Physiklehrer, wie sie jetzt in Westeuropa im Laufe des Studiums und in Ferienkursen erstrebt wird, erscheint auch hier in Rußland von größter Wichtigkeit für einen erfolgreichen Unterricht.

4) Der Physikunterricht hat ein induktiver zu sein und hat vom Experiment auszugehen. Die weit verbreitete Ansicht, daß die Mechanik das Skelett der Physik sei und zuerst durchgenommen werden müsse, und daß das Gesetz von der Erhaltung der Energie der rote Faden sei, der alle Gebiete der Physik verbinde, ist für Hochschulen durchaus berechtigt. In den Mittelschulen empfiehlt es sich, zuerst einige leichtere Abschnitte aus der Mechanik durchzunehmen; die Gesamtmechanik jedoch, insbesondere die mathematischen Teile derselben, gehören in die oberste, weil reiffte Klasse. In dieser obersten Klasse hat eine Wiederholung der Physik in übersichtlicher Darstellung stattzufinden, wobei dann das Gesetz von der Erhaltung der Energie zu seinem Rechte käme.

5) Die Lösung physikalischer Aufgaben, wenn dieselben im engen Zusammenhange zu den vorhergegangenen Experimenten stehen, ist für das Verständnis des Zusammenhanges der vorkommenden Größen von sehr großem Wert. Ebenso sind physikalische Denkaufgaben sehr zu empfehlen.

6) Soll das Experiment die Grundlage des Physikunterrichts bilden, so ist eine sorgfältige Vorbereitung zu den Lehrstunden von seiten des Lehrers notwendig: die erforderlichen Apparate sind schon vor der Stunde ins Auditorium zu bringen und die durchzunehmenden Experimente so vorzubereiten, daß ein Mißlingen derselben in den Lehrstunden ausgeschlossen ist.

7) Als wesentliche Unterstützung der Physikstunden erscheinen die praktischen Schülerübungen, auf welchem Gebiet Referent besonders reiche Erfahrungen gemacht hat, da er im Jahre 1885 als erster in Rußland in der St. Annen-Schule in Petersburg praktische Schülerübungen eingeführt hat. Wenn auch die praktischen Schülerübungen eine nicht unbedeutende Mehrausgabe erfordern, so wird dafür aber unserer Jugend durch sie die Ge-

legenheit geboten, Hand und Auge zu üben, das Beobachten zu lernen und durch eigene Versuche sich mit den Naturgesetzen bekannt zu machen.

Am Schlusse der Diskussion wird der Vorsitzende von mehreren Seiten gebeten, sich dafür zu interessieren, daß den Physiklehrern in Riga durch gegenseitige Anregung Gelegenheit geboten werde, sich in der Praxis des Unterrichts in der Experimentalphysik zu üben. — Ebenso wird die eventuelle Einrichtung eines Ferienkursus ins Auge gefaßt, wozu Oberl. Kolbe seine Mithilfe zusagt.

Nach Schluß der Diskussion demonstriert Kolbe eine von ihm konstruierte und in der mechanischen Werkstatt von Urlaub-Petersburg verfertigte Schul-Meßbrücke. Eine nähere Beschreibung dieses Apparates findet sich in Poskes Zeitschrift für phys. und chem. Unterr. 1907, S. 78—86 und in Физическое Обозрѣнie 1907, III. — Der Apparat zeichnet sich, wie alle Kolbeschen Schulapparate, durch Übersichtlichkeit, Genauigkeit und praktische Anordnung der Gebrauchsteile aus.

Fünfte Sektion: Religion.

Leiter: Oberpastor Wittrock. Schriftführer: Pastor Burchard.
3. Aug. 4 Nachm. in der Albertschule. Anwesend 30 Personen.

---

1. Der Katechismusunterricht.

Vortrag von Pastor O. Pohrt.

(Literatur: K. Eger. „Evangelische Jugendlehre". Gießen. Töpelmann. 1907. K. Salomon. „Luthersche Grundsätze für den Katechismusunterricht", in „Evangelische Freiheit" herausgegeben von O. Baumgarten. 7. Jahrgang. 1907. Heft 3. Tübingen. Mohr).

Religionsunterricht wird in allen Klassen unserer Mittelschulen erteilt. Es fragt sich nun: soll dem Katechismus in diesem Unterricht noch ein Platz bleiben? — und, wenn „ja", dann: in welchen Klassen und in welcher Weise soll er behandelt werden?

I. Es ist nicht unnütz, über die Existenzberechtigung des Katechismusunterrichtes nachzudenken. Man hat darüber geredet und geschrieben, ob Luther seinen kleinen Katechismus für den Unterricht geschrieben hat oder nicht. Nun, Luther hat seinen Katechismus auch

für den Unterricht bestimmt. Im Vorwort zum kleinen Katechismus heißt es: „Den Unterricht weiß ich nicht schlichter und besser zu stellen, denn er bereits gestellt ist von Anfang der Christenheit und bisher ist blieben, nämlich in den drei Stücken: den zehn Geboten, dem Glauben und dem Vaterunser. In diesen dreien Stücken steht es schlicht und kurz fast (wohl) alles, was einem Christen zu wissen not ist.“ Aber wir bedürfen gar nicht dieser historischen Beweissätze; denn es handelt sich ja nicht darum, was Luther für seine Zeit als notwendig erachtet, sondern was unsere Zeit vom Religionsunterricht verlangt. — Die biblische Geschichte in den Unterklassen, die Religion Alten und Neuen Testamentes (Heilsgeschichte) in den Mittelklassen und die Kirchengeschichte in den Oberklassen — alle diese Fächer sind an und für sich rein historisch, trotz aller Anwendungen auf das Leben der Kinder. Wir brauchen aber unbedingt einen besonderen Religionsunterricht, der gerade das christliche Leben der Gegenwart auf das eingehendste und ernsteste behandelt, der möglichst alle die Kinder angehenden Fragen der Ethik und des rein Religiösen bespricht, der sowohl die Alltäglichkeiten als auch die Feierstunden des Lebens von evangelischem Standpunkt aus beleuchtet. Dabei können wir ganz gewiß nicht missen eine, in gewissem Sinn wenigstens, feste Form, die gewahrt bleibe. Es ist ein pädagogisch sehr feines Empfinden, das Luther bekundet, wenn er in seiner Vorrede zum kleinen Katechismus sagt: „Vor allen Dingen hüte sich der Prediger und meide mancherlei oder allerlei Text und Form der zehn Gebote, Glauben, Vaterunser, der Sakramente 2c., sondern nehme eine Form vor sich, darauf er bleibe und dieselbe immer treibe, ein Jahr wie das andere: denn das junge und alberne Volk muß man mit einerlei gewissem Text und Form belehren, sonst werden sie gar leicht irre, wenn man heute so, und über ein Jahr anders lehrt, als wollte man es bessern, und wird damit alle Mühe und Arbeit verloren“. Aber nicht nur um der Kinder willen ist e i n e und dieselbe Form beim Unterricht wünschenswert, auch für den Lehrer ist sie günstig, gleichsam ein Unterrichtsprogramm; für individuelle Freiheit bleibt immer noch Spielraum genug vorhanden. Dazu haben wir nun Luthers kleinen Katechismus. Gewiß, wenn jemand heute ein Katechismusbuch zu schreiben hätte, es würde natürlich ganz anders sein, als Luthers Katechismus. So wie Luther kann ja doch eben auch nur Luther schreiben; außerdem ändert sich in 400 Jahren vieles, auch in der Religion und Ethik. Es handelt sich ja nur darum, daß Luther unerreichbar gut geschrieben hat.

Ich meine, es ist zu sagen: solange wir nicht ein anderes zeitgemäßeres, aber ebenso lapidar christliches Unterrichtsbuch haben, wie Luthers kleiner Katechismus es ist, müssen wir bei Luther bleiben. Aber freilich muß uns dabei gestattet sein, in freiester Weise diesen Katechismus zu behandeln dem Verständnis unserer Jugend und unserer Zeit entsprechend, damit der Katechismusunterricht nur ja nicht ein Anachronismus sei.

II. Und nun das Programm. Ich denke mir die Verteilung des Stoffes am günstigsten etwa so:

A. In den Unterklassen bei der Behandlung der biblischen Geschichten kommen zur Sprache der Wortlaut der drei ersten Hauptstücke und zwar jedesmal bei den betreffenden biblischen Geschichten; also: die zehn Gebote bei der Geschichte von der Gesetzgebung am Sinai, das Vaterunser bei der Behandlung der Bergpredigt, das Glaubensbekenntnis bei den letzten Geschichten des Neuen Testamentes. Hierbei ist nun folgendes zu bemerken: 1) Die Kinder haben den Wortlaut der Hauptstücke ebenso, wie die allerwichtigsten Sprüche auswendig zu lernen. 2) Die Luthererklärung wird zunächst weggelassen, weil sie in den hier ja doch historisch orientierten Unterricht nicht hineinpaßt, und weil die Luthererklärung für diese Stufe zu hoch ist. 3) Die Erklärung resp. Besprechung des betreffenden Katechismusstückes wird geboten vorwiegend als gültig für die Zeit ihrer Entstehung, wobei in zweiter Linie freilich auch auf das Allgemeingültige dieser Stücke hingewiesen werden muß.

B. Nur dem Katechismusunterricht wird gewidmet die IV. Klasse (Quarta). Hierbei ist nun folgendes zu beachten: 1) Zur Behandlung gelangt der Wortlaut und Luthers Erklärung der drei ersten Hauptstücke. 2) Weil Luthers Katechismus sich nach Ausgangspunkt und Zielpunkt nicht in der Sphäre biblischer Vergangenheit bewegt, die etwa in die Gegenwart zurückgerufen werden müßte, sondern innerhalb der kirchlichen Gegenwart selbst, und weil wir in unserem Katechismusunterricht die sittlich-religiösen Fragen unserer Tage zu behandeln haben, so darf der Katechismusunterricht nicht herabsinken zum Resumé oder Appendix der biblischen Geschichte. 3) Wir haben überhaupt gar nicht den Katechismus zu erklären, sondern das christliche Leben der Gegenwart an der Hand des Katechismus. Der Katechismus sei nicht Objekt sondern Subjekt der Erklärung, er sei nicht Unterrichtsstoff, sondern Leitfaden. Darum darf der Unterricht hier nicht dogmatisch bestimmt sein, sondern gebunden an das religiös-sittliche Leben der Kinder. 4) Wir dürfen niemals vergessen, daß die

Fragen in Luthers kleinem Katechismus ursprünglich so gemeint sind, daß das Kind den Vater oder Lehrer fragt, dieser dann antwortet und dem Kinde die Antwort beibringt. Aus den Antworten und ihrer Behandlung im großen Katechismus geht hervor, daß Luther keiner theoretischen Reflexion und Wißbegierde Rede steht, sondern aus der Frage heraushört: „Was soll i ch damit anfangen?“ Seine Antworten auch im kleinen Katechismus sind also eigentlich gar keine Erklärungen, sondern Exemplifikationen, Anwendungen, Individualisierungen, aber keine Ausdeutung theologischer Begriffe. Wir wollen doch dabei von Luther lernen: in seinem großen Katechismus geht er nur im 4., 9. und 10. Gebot von der historischen Situation des Textes aus, im Übrigen bleibt er in seiner Gegenwart. Er schlägt sich nicht herum mit Pharisäern, Schriftgelehrten und antiken Heiden, sondern die Geizigen, Selbstgerechten, Hartherzigen u. s. w. tragen das Gewand seiner Zeit. Und da seine Zeit es erfordert, so schiebt er in das vierte Gebot den Gehorsam gegen die Obrigkeit hinein, ohne sich dabei dem Text gegenüber unfrei vorzukommen. Was geht ihn der alte Text an? Der ist nur Diener bei der Deutung der Gegenwart und muß sich eben fügen. Darum dürfen, ja müssen wir auch solche Fragen der Gegenwart in den Unterricht hineinnehmen, die vielleicht nicht im Katechismus stehen, wohl aber aktuell sind und einer christlichen Klärung bedürfen. Ich glaube, dies Luthersche Prinzip der Anwendung darf der Lehrer durchaus nicht aus dem Auge verlieren. 5) Irgend eine direkte Beziehung zur Religion der Kinder ist unbedingt nötig, und zwar je dringender, für sie packender, um so besser. Damit die Frage nicht nur interessant, sondern ernst werde; damit klar werde, warum man sie lösen m u ß. Man weise Probleme auf, die in den Alltäglichkeiten liegen. Dazu ist der Lehrer da, daß er solche schlummernde Probleme wachrufe und mit den Schülern konfrontiere. Je mehr unsere christliche Religion durch solche Probleme auf die Probe gestellt wird, einen um so größeren Wert wird sie für die Kinder erlangen, wenn sie diese Probleme zu lösen weiß. Um so mehr wird sie imstande sein, kräftig religiös-sittliche Charaktere anzubahnen. 6) Darum müssen alle Fragen rein dogmatischer Art, die ja doch für die Kinder gar kein, oder nur ein historisches Interesse haben können, in dieser Form übergangen und nur kurz lehrhaft behandelt werden, etwa in dogmengeschichtlicher Weise, wobei auf eine höhere Stufe verwiesen werden mag. 7) Schließlich muß die Behandlung des IV. und V. Hauptstückes dem Konfirmandenunterricht

und den Oberklassen überwiesen werden. Und zwar dem Konfirmandenunterricht deswegen, weil die Sakramente als spezifisch kirchliche Einrichtungen ihren besten Platz unbedingt in den Konfirmationsstunden haben, die ja auf die Konfirmation, als Ergänzung zur Taufe, und auf das erstmalige Genießen des Abendmahles vorbereiten. Andrerseits werden das IV. und das V. Hauptstück, und zwar die Behandlung der historischen resp. der konfessionell-dogmatischen Fragen, den Oberklassen überwiesen, weil ihre historische Bedeutung erst recht gewürdigt werden kann bei der Behandlung des Neuen Testamentes resp. der Kirchengeschichte. Zudem gewinnen wir bei dieser Stoffverteilung mehr Zeit für den übrigen Katechismusunterricht in der IV. Klasse.

C. In den Oberklassen wird der Katechismus religionsgeschichtlich behandelt. Etwa so: der Dekalog bei der Besprechung des Exodus und des Deuteronomiums; dabei muß auf die Unterschiede der beiden Formen aufmerksam gemacht werden, so beispielsweise bei der Motivierung der Sabbatheiligung. Das Vaterunser bei der Behandlung des Lebens Jesu nach den Synoptikern; auch hier darf der Unterschied zwischen der Fassung nach Matthäus und der lukanischen Form nicht übergangen werden. Ebenso muß dabei erwähnt werden, daß die Doxologie nicht ursprünglich ist, sondern wohl eine uralte kultische Formel, entlehnt wahrscheinlich aus 1. Chr. 29, 11. Die Einsetzungsworte des Abendmahles kommen zur Sprache bei der Behandlung der Passionsgeschichte. Dabei ist ein Vergleich der Texte: Matthäus, Markus, Lukas und 1. Kor. 11 zu bieten. Wünschenswert wäre dabei ein religionsgeschichtlicher Exkurs über das Opfer. Die Einsetzungsworte der Taufe gelangen zur Behandlung bei der betreffenden Geschichte. Dabei ist wünschenswert ein religionsgeschichtlicher Exkurs über die Johannestaufe und die alttestamentlichen Waschungen. Das Apostolikum gelangt zur Sprache bei der Behandlung von 1. Kor. 15. und bei der Alten Kirchengeschichte. Endlich die Luthererklärungen zu allen fünf Hauptstücken werden bei Gelegenheit der Reformationsgeschichte behandelt. Hierbei ist nach Luthers Beispiel bei aller Betonung des Konfessionellen das Polemische zu meiden.

III. In dieser Weise denke ich mir das Programm des Katechismusunterrichtes. Auf allen drei Stufen, namentlich aber auf der Mittel- und Oberstufe gilt's zu zeigen, daß es ja dieselben oder ähnliche Fragen waren, die schon die Männer des Alten Testamentes beschäftigten, wie Jesus sie löste, wie Luther sie empfand, und wie wir

sie erleben. An Jesu Anschauung läutere man die eigene, bis sie stark genug ist, der Frage Herr zu werden. Das ist das beste Mittel unterrichtlicher Methode, den eigenen Charakter in fesselnde Verbindung mit den größten Charakteren der Geschichte zu bringen und an ihnen sich zu demütigen und zu stärken; das beste Mittel der Methode, die Lebensanschauung zu veredeln und zu stählen an den schmerzlich empfundenen Problemen des wirklichen Lebens. Dabei lernen die Schüler vielleicht weniger, wie man Texte erklärt und anwendet, aber sie werden dazu erzogen, nicht gedankenlos aus einem Tag in den andern zu rennen, ohne zu merken, wie Großes auch in ihrem Leben verborgen ist, sie lernen sehen, wo in der Welt die großen Rätsel liegen, die jedem zu lösen aufgegeben sind, und so die Lebensanschauung des Christentums als Erklärung ihres Lebens zu begreifen oder wenigstens doch zu ahnen. Nicht in Büchern, sondern im Leben sollen die Schüler lesen und sich zurechtfinden lernen. Nicht die Klarheit eines Katechismusstückes sollen sie mit nach Hause nehmen, sondern Klarheit über ein Stück Leben. Nur wenn der Schüler fühlt: tua res agitur, nur dann kann ihm die Bibel oder der Katechismus oder sonst ein religiöses Buch Offenbarung werden. Sowie die Religion ihren Offenbarungscharakter verliert, so hört sie auf Religion zu sein, auch in der Religionsstunde. Darum ist das Beste, was wir den Kindern in der Erziehung geben können, die Anbahnung zur Ausbildung einer religiösen Persönlichkeit, die Entwickelung ihrer Lebensanschauung unter der unmittelbaren Gewalt der religiösen Offenbarung selbst. Solche religiös-sittliche Lebensanschauung sind wir den Kindern schuldig. — Auf diese Weise gewinnen wir auch eine richtige Stellung zur Bibel. Sie behält ihre normative Geltung, sie wirkt nicht in einzelnen Stücken, nicht im Buchstaben, sondern als Gesamtheit, nicht als Autorität, sondern in der überzeugenden Kraft ihrer Lebensgedanken. Wir brauchen dann keinen Schriftbeweis, sondern die Person Jesu in ihrer alles überragenden und klar erschauten Bedeutung für unser religiöses Leben, als erkannte und empfundene Offenbarung bildet von selbst das alles beherrschende Zentrum des ganzes Unterrichtes.

Der Katechismus muß unbedingt aus seiner bisher vielfach dominierenden Stellung im Religionsunterricht weichen zu Gunsten der Bibel, denn die Bibel darf niemals wieder degradiert werden zum bloßen Beweismaterial für den Katechismusunterricht; aber neben der Bibel als der allein wichtigsten Urkunde der Offenbarung bleibe doch auch der Katechismus als ein Leitfaden zu dem höchsten Ziel der Er-

ziehung unserer Schule erhalten. Aber er sei unser Diener und niemals wieder unser Herr.

Die Debatte über diesen Vortrag stellt im wesentlichen die Zustimmung der Versammelten zu den Anschauungen des Referenten heraus. Ein heißer Kampf dagegen entspinnt sich um die Thesen, die Pastor Pohrt zum „Lehrziel des Religionsunterrichts" aufgestellt hat. Da hierüber noch keine Verständigung erzielt wird und dieses Thema daher beim nächsten Lehrertage wieder auf die Tagesordnung kommen soll, so kann hier darüber weggegangen werden.

4. Aug. 9 Uhr Morgens in der Albertschule. Anwesend 23 Personen. Leiter: Oberp. Wittrock. Schriftführer: Pastor Pohrt.

2. Grundsätze für ein Schulgesangbuch.

Vortrag von Mag. E. v. Schrenck.

Es ist neuerdings mehrfach der Wunsch nach einem neuen Schulgesangbuch geäußert worden. Ja, manche Versuche in dieser Richtung sind schon gemacht, und in einigen Schulen sind Oettingens Kernlieder, die seit mehreren Jahrzehnten in Schule und Kindergottesdienst so gut wie alleinherrschend waren, durch ein anderes Gesangbuch ersetzt worden. Als Grund für dieses Vorgehen hat man Verschiedenes angeführt: die Kernlieder enthielten zu viel Veraltetes, sie brächten in nicht wenigen Liedern eine ganze Reihe von Strophen, die weder gesungen noch gelernt würden, und sie ließen endlich eine größere Auswahl von Heiligungs- und Morgenliedern sowie von trefflichen neueren Liedern vermissen. Diesen Übelständen sollten nun die neuen Gesangbücher abhelfen.

Die Wichtigkeit der damit aufgerollten Frage wird niemand verkennen. Die Lieder, welche Schule und Kindergottesdienst der Kinderseele einprägen, verliert sie das ganze Leben nicht. Welch eine Menge von religiösen Antrieben hängt daher vom Schulgesangbuch ab! Welch eine Beeinflussung der Geschmacksrichtung hängt aber auch von ihm ab! Die Frage nach der Einführung eines Schulgesangbuchs muß daher aufs sorgfältigste geprüft werden. Nicht bloß religiöse, sondern auch ästhetische Erwägungen sollen dabei zu Gehör kommen. Es will mir fast scheinen, als ob in unserer Mitte sowohl die Tragweite einer Gesangbuchsänderung, als die Schwierigkeit der ganzen Arbeit verkannt würden. Deshalb erscheint es mir doppelt notwendig, daß man

sich über die Grundsätze für ein Schulgesangbuch in pädagogischen Kreisen ausspricht und wo möglich einigt. Auch geht die Frage nicht bloß die Religionslehrer an, sondern alle, die für die religiöse und ästhetische Entwickelung unserer Jugend ein Herz haben, speziell auch die Lehrer der deutschen Literatur.

Wenn wir uns nun über die Grundsätze für ein Schulgesangbuch verständigen wollen, so ist es gut, daß wir von dem allgemein Anerkannten ausgehen. Als Axiom kann man wohl zunächst den Satz aussprechen: ein Schulgesangbuch soll aus dem reichen Liederschatze der evangelischen Kirche das Allerbeste bringen. Das versteht sich schon deshalb von selbst, weil ein Schulgesangbuch aus äußeren und inneren Gründen keinen großen Umfang haben darf, und weil es ja das eiserne Inventar für den Lebensweg bietet. Solch ein Inventar ist gering an Zahl, ausgezeichnet an Art. Wo aber finden wir das Allerbeste, nach welchen Maßstäben? Nun gewiß doch da, wo sich das Wesen des betreffenden Dinges am reinsten, am echtesten und kräftigsten ausprägt. Nur der wird ein sicheres Auge für das Große und Schöne im evangelischen Kirchenliede haben, der das Wesen dieses Liedes klar erkannt hat. Werfen wir zu diesem Zweck einen flüchtigen Blick auf seinen Ursprung und seine Entwicklung.

Die mittelalterliche Kirche duldet im Gottesdienst nur den lateinischen Hymnengesang. Bloß schüchtern wagt sich in diesen lateinischen Gesang hin und her als Übersetzung ein deutscher Vers und wird dann auch in der Kirche geduldet. Im wesentlichen ist das geistliche Lied in deutscher Sprache aus den Kirchenmauern verbannt. Es erschallt bei andern Gelegenheiten: auf Wallfahrten, Bittgängen, bei religiösen Festen, die im Freien gefeiert werden und bei ähnlichen Gelegenheiten. Ein ganzer Schatz religiöser aber außerkirchlicher Lieder entsteht so im Mittelalter, und es ist daher begreiflich, daß das geistliche Lied von vornherein nicht eigentliches Kirchenlied, sondern religiöses Volkslied ist. Es entsteht großenteils durch Umdichtung rein weltlicher Lieder, deren weltliche Melodie beibehalten wird. Aus dem Trinkliede: „Der liebste Buhle, den ich hab, der ist mit Reifen bunden“ wird das religiöse Volkslied: „Der liebste Herre, den ich hab, der ist mit Lieb gebunden.“ Wir haben nicht die Zeit, auf andere lehrreiche Beispiele hier einzugehn, die sich in großer Zahl beschaffen ließen. Uns genügt, daß wir den Volksliedcharakter des mittelalterlichen Kirchenliedes erkannt haben.

Das Volksliedartige nun ist dem Kirchenliede, als es ein evan-

gelisches wurde, erhalten worden. Das danken wir dem Vater des evangelischen Kirchenliedes, Martin Luther. Ob Luther an die Umdichtung von Psalmen schreitet oder sich freier an das Bibelwort hält oder ganz frei aus dem Herzen dichtet, immer trifft er den Volkston. Selbst wenn er einen altkirchlichen lateinischen Hymnus umdichtet. Luther schafft das evangelische Kirchenlied und zwar schafft er es von vornherein als ein religiöses Volkslied. Darin liegt ein doppeltes. Das evangelische Kirchenlied eignet sich zum Chorgesang breiter Massen, es hat also die kräftige Ursprünglichkeit und die konkreten Vorstellungen, wie sie allein das Volk packen und zum Singen anregen. Dazu kommt aber noch ein drittes, das eigentlich Evangelische, denn im Chore singbar und im Ausdruck volkstümlich war auch das mittelalterliche deutsche Kirchenlied. Luther aber macht das Lied evangelisch. Es dient ihm zum Ausdruck des evangelischen Gemeindeglaubens, zugleich zum schönsten und kräftigsten Lehrmittel zur Einbürgerung dieses Glaubens. In wie geschickter und doch ungezwungener Weise er selbst alttestamentliche Psalmen evangelisch umsingt, zeigt die herrliche Bearbeitung des 46. Psalmes: Ein feste Burg. Einen hebräischen Hymnus mit seiner Erhabenheit und Subjektivität und seinem eigentümlichen Rhythmus in ein deutsch-evangelisches Volkslied umzugießen, dazu gehörte die geniale Sprach- und Stilbeherrschung eines Luther. Fast noch erstaunlicher aber war, daß es Luther gelang, die Grundzüge der evangelischen Lehre in ein Volkslied zu fassen. „Nun freut euch lieben Christen g'mein" ist ein glänzendes Beispiel dafür, wie die Dichtung Gedanken in Handlung auflösen muß, wenn sie wirkliche Dichtung sein soll. Die evangelische Lehre in die Form einer singbaren Ballade gegossen: das war ein Meisterstück! So wies denn jedes Kirchenlied Luthers die drei Eigentümlichkeiten auf: es eignete sich zum Chorgesang der Menge, hatte eine kräftige ursprüngliche, konkrete Sprache und drückte den evangelischen Gemeindeglauben aus. Wenn es nun nach Goethe auch in der Kunst Regeln gibt, aber nicht solche, die wir a priori kennen, sondern nur solche, die wir dem Genius ablauschen, so werden wir wohl nicht fehlgehen, wenn wir aus dem Kirchenliede Luthers lernen, was es überhaupt um das evangelische Kirchenlied ist, und worauf es in ihm ankommt. Die drei Merkmale im Liede Luthers sind die konstituierenden für das evangelische Kirchenlied überhaupt. Freilich muß diese Behauptung noch an der Geschichte des evangelischen Kirchenliedes erhärtet werden. Aber daß sie nicht willkürlich ist, zeigt schon der Umstand, daß sie nicht beliebige Gesichtspunkte herausgreift,

sondern einen musikalischen, einen poetischen und einen religiösen. Das sind aber die drei entscheidenden Gesichtspunkte für das Kirchenlied.

Luthers Mitarbeiter am Kirchenliede konnten ihm nun freilich nicht das Wasser reichen. Aber im Chore singbar waren doch eine ganze Reihe ihrer Lieder, desgleichen volkstümlich im Ausdruck und evangelisch im Inhalt. Paul Speratus, Lazarus Spengler, Paul Eber, Nikolaus Decius müssen mit Ehren genannt werden. Ihre Hauptlieder können wir nicht missen. Begabter als Dichter war Nikolaus Hermann. Gegen Ende des Jahrhunderts aber tritt ein begnadeter Dichter auf in Philipp Nicolai. Seine beiden Lieder „Wie schön leuchtet der Morgenstern" und „Wachet auf" sind großartige religiöse Volkslieder, namentlich das letztere. Das erstere aber zeigt, wie das evangelische Kirchenlied auch einen subjektiveren Ton verträgt, als ihn Luther und seine Genossen angeschlagen hatten. Seit dem Liede „Wie schön leuchtet" erklingen die Töne der Jesusliebe immer häufiger im evangelischen Kirchenliede. Das objektive gemeindemäßige Wir macht dem subjektiven Ich Platz. Begabte Dichter wie Valerius Herberger führen gleichfalls in diese Richtung. Und die zweite große Blütezeit des evangelischen Kirchenliedes in der Mitte des 17. Jahrhunderts bringt diesen subjektiven Stil zur Entfaltung. Das zeigt vor allem der Klassiker dieses Zeitraums, Paul Gerhardt, aber ebenso zeigen es andere hervorragende, zum Teil herrliche Liederdichter, wie Paul Fleming, Johann Scheffler, Johann Heermann, Johann Frank.

Trotz dieser Subjektivität aber haben diese Lieder das Chormäßige, Volkstümliche und Evangelische nicht verloren. Man lese einmal daraufhin die besten Lieder der genannten Dichter durch. Sie haben eine bilderreiche und doch schlichte Sprache. Freilich erzählend, balladenartig oder im alten Volkston gehalten sind sie nicht mehr. Das Kirchenlied ist lyrisch geworden. Aber diese Lyrik geht so schlichte gerade Wege und steht in so engem Zusammenhang mit dem Gemeindeglauben, daß mit dem Ich in „Ist Gott für mich so trete" oder in „Ich will dich lieben meine Stärke" durchaus nicht singuläre Erlebnisse Gerhardts oder Schefflers erblickt werden. Jeder evangelische Christ singt sie mit der Gemeinde als seine Erlebnisse. Es wohnt all diesen Ich-Liedern bei aller Innigkeit subjektiven Erlebens doch etwas Allgemeines, Gemeindemäßiges inne, so daß sie seit je als besondere Schätze der evangelischen Gemeinde empfunden worden sind.

So hatte sich denn im Laufe von $1^1/_2$ Jahrhunderten eine Tradition des evangelischen Kirchenliedes ausgebildet, die so mächtig war, daß auch

der auftretende Pietismus jahrzehntelang dieser Tradition folgte oder doch sich stark von ihr beeinflussen ließ. In den 50 Jahren seit dem Auftreten des Pietismus 1675—1725 ist die evangelische Kirche um eine ganze Fülle von schönen gemeindemäßigen Liedern bereichert worden, die fast alle pietistische Verfasser haben. Ich nenne bloß die Namen Joachim Neander, Laurentius Laurenti, Johann Heinrich Schröder, Bartholomäus Crasselius, Daniel Herrnschmidt. Ihre Zahl wäre leicht zu vergrößern, doch es mag genügen. Lieder wie „Lobe den Herren den mächtigen König", oder „Lobe den Herren o meine Seele" oder „Dir dir Jehovah will ich singen" und viele andere, die diesen Kreisen entstammen, zeigen pietistische Frömmigkeit nur in der Herzlichkeit ihres Gottvertrauens, nicht aber in engherziger und ausschweifender Schwärmerei. Das durch den Pietismus wiedererweckte religiöse Leben hat das Kirchenlied lange Zeit in schöner Weise befruchtet. So mächtig war die gesunde Tradition, so straffe Zügel legte sie den Geistern an, die sich noch zügeln ließen.

Freilich, schon waren die Extravaganzen hervorgetreten. Ganz besonders war es ja die Brüdergemeinde unter Zinzendorf, die sich in abenteuerlichen Liedern einer mit Blut und Wunden spielenden Jesusschwärmerei gefiel. Diese Lieder — Zinzendorf allein soll gegen 2000 gedichtet haben — muten uns heute zum Teil sogar komisch oder frevelhaft an. Jedenfalls zeigen sie, wie die Abkehr von den Grundsätzen des alten Kirchenliedes mit dem Verfall des Kirchenliedes Hand in Hand gegangen ist. Hier hatte das Kirchenlied seinen schlichten Volksliedcharakter und seine Gemeindemäßigkeit vollständig eingebüßt. Wo das pietistische Lied diese Bahnen gegangen ist, da ist es vielleicht in der ecclesiola erklungen, die ecclesia, die große Menge, hat das derart Unvolkstümliche in gesundem Empfinden stets abgelehnt.

Etwa 1725 beginnt Zinzendorfs Einfluß auf das Kirchenlied. Seit dieser Zeit aber geht die pietistische Liederdichtung überhaupt abwärts, so daß nur ganz vereinzelt ein Lied aus diesen Kreisen das evangelisch Volksliedartige gewinnt. Bald darauf aber kommt der Rationalismus zur Herrschaft, unter dem das evangelische Kirchenlied einen reißenden und geradezu schmählichen Verfall erlebt. Man pflegt Gellert aus dieser Zeit anzuführen. Aber das Beste, was Gellert an Kirchenliedern gedichtet hat, ist durchaus beherrscht von der alten Tradition, eignet sich zum Chorgesang und drückt den evangelischen Gemeindeglauben aus. Es ist wie eine Oase in der Wüste. Im ganzen Kirchenliede aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts herrscht

Plattheit, Öde, Geschmacklosigkeit und Lehrhaftigkeit, wie sie den schreiendsten Gegensatz zum Volksliede bilden.

Dieses evangelische Volkslied ist also mit dem ersten Viertel des 18. Jahrhunderts im wesentlichen fertig. 1523 hatte Luther sein Erstlingskirchenlied angestimmt: „Nun freut euch lieben Christen g'mein“. 200 Jahre der Entwicklung hatten genügt, um das Kirchenlied mannigfach auszugestalten und ihm doch den ursprünglichen Stil zu wahren. Freilich tritt dieser Stil in einer doppelten Ausprägung zu Tage: in dem rein männlichen, objektiven Trutz- und Gemeindeliede Luthers und seiner Genossen und in dem zarteren subjektiveren Erbauungsliede Gerhardts und verwandter Dichter. Aber das Chormäßige, Volkstümliche und Evangelische eignet beiden Blütezeiten und wirkt noch nach Schluß der zweiten etwa ein halbes Jahrhundert nach. Etwa 1725 schließt diese Entwicklung.

Damit soll nun nicht behauptet sein, daß in den folgenden fast zwei Jahrhunderten von 1725—1907 keine trefflichen Kirchenlieder mehr entstanden sind. Sondern das ist behauptet, daß die klassische Zeit um ist. Was nach 1725 entsteht und wirklich noch etwas Volksliedartiges hat, ist äußerst selten. Hierzu rechne ich einige der besten Lieder Gellerts, Bogatzkys „Wach auf du Geist der ersten Zeugen“, Matthias Claudius' „Der Mond ist aufgegangen“, aus dem 19. Jahrhundert ein paar Lieder von E. M. Arndt, und vielleicht einige der allerbesten von Albert Knapp und Philipp Spitta. Streng wird man in der Auswahl namentlich bei den beiden letzten schon deshalb sein müssen, weil sie zu einem eigenen Stil nicht gelangt sind, sondern uns einen Nachklang aus klassischer Zeit bringen. Wessen Stilgefühl sich am volkstümlichen Liede des 16. und 17. Jahrhunderts gebildet hat, der wird im 18. und 19. nicht viele finden, die an Größe und Echtheit mit den älteren konkurrieren können.

Wohl aber sind im 18. und 19. Jahrhundert eine Reihe von Liedern entstanden, denen das Chormäßige und Volkstümliche ganz abgeht, die aber von entschiedenem dichterischen Werte und tiefer religiöser Empfindung sind. Hierher wären einige der besten Lieder Tersteegens zu rechnen, ferner Klopstocks „Auferstehn ja auferstehn“, die schönsten geistlichen Lieder von Novalis, aus neuerer Zeit Luise Hensels „Müde bin ich geh zur Ruh“, Julie Hausmanns „So nimm denn meine Hände“ und einige andere. Es sind nicht eigentlich evangelische Kirchenlieder, sondern echte rechte geistliche Lieder oder lyrische Dichtungen. In ihrem rein subjektiven, zarten und weiblichen Charakter

haben sie etwas Romantisches und widerstreben dem Chorgesange. Das Volkstümliche geht einem Klopstock und Novalis ebenso ab wie den zarten religiösen Dichterinnen der letzten Jahrzehnte. Zu solchen Liedern wird man besonders Stellung nehmen müssen. Obgleich sie nicht eigentliche Kirchenlieder sind, so verlangt schon ihr poetischer Wert Beachtung. Im ganzen aber dürften, wenn unsere Beleuchtung der Geschichte des Kirchenliedes richtig gewesen ist, die Grundsätze für ein Schulgesangbuch, das ja das Wesentlichste und vorzüglich Charakteristische zu bringen hat, nicht zweifelhaft sein. Ich versuche sie zu formulieren.

1. Ein Schulgesangbuch muß die schönsten, kräftigsten und bewährtesten Lieder der evangelischen Kirche bringen und damit in den Charakter des Kirchenliedes überhaupt einführen, als eines im Chore zu singenden Volksliedes mit echt evangelischem Inhalt.

2. Ein Schulgesangbuch muß daher vorzüglich die beiden Blütezeiten des Kirchenliedes berücksichtigen, so daß Luther und Gerhardt den Mittelpunkt bilden und aus der Zeit nach Gerhardt die wenigen volkstümlichen und gemeindemäßigen Lieder gebracht werden.

3. Ein Schulgesangbuch muß sich auch die Aufgabe stellen, die hervorragendsten geistlichen Lieder mitzuteilen, die allerdings dem volkstümlichen Chorgesange widerstreben, aber durch religiöse Tiefe und vorzügliche poetische Schönheit auch für die Jugend einen wirklichen literarischen und religiösen Wert gewinnen. Doch empfiehlt es sich, diese geistlichen Lieder einen beschränkten Raum einnehmen zu lassen.

4. Endlich ist zu verlangen, daß Lieder, die sich seit Jahrhunderten besonders bewährt haben, auch poetisch milder beurteilt werden und leichter Aufnahme finden, als neuere Lieder, denen eine so lange Bewährung noch fehlt. Die Aufnahme neuer Lieder muß daher sehr vorsichtig erfolgen und zwar nur da, wo die Erfahrung der singenden oder betenden Gemeinde bereits vorangegangen und zugleich ein entschiedener poetischer Wert des Liedes nachzuweisen ist. Die Ausschaltung alter Lieder aber muß noch vorsichtiger erfolgen, und zwar nur da, wo die singende Gemeinde das Lied bereits ablehnt und der poetische Unwert sich herausgestellt hat. Dogmatische Ängstlichkeit ist bei einem Liederbuch ganz unstatthaft. Nur direkt Unevangelisches ist auszuschließen.

Diesen Grundsätzen über die Aufnahme der Lieder seien nun gleich einige Bemerkungen angeschlossen über die Form, in welcher die Lieder aufzunehmen sind. Dieser Punkt ist verhältnismäßig einfach, da für eine den Zeitanschauungen entsprechende völlige Umdichtung der Lieder, wie sie der Rationalismus bot, heute niemand mehr eintritt. Goethes

und Herders Proteste gegen die rationalistische Gesangsbuchsverwässerung verhallten zu ihrer Zeit freilich ohne Erfolg. Der aufklärerische Eifer war damals zu groß. Anders stand es im 19. Jahrhundert, wo der religiöse und historische Sinn wieder erwacht war. Die Bemühungen Raumers, Bunsens, Arndts, Wackernagels und Vilmars brachten die ursprünglichen Liedertexte wieder zu Ehren. Nur meine man nicht, daß wir sämtliche Lieder im alten Texte in unserem Gesangbuche zu ertragen vermögen. Wenn wir sie auch nicht völlig umdichten, so müssen doch einzelne Geschmacklosigkeiten unbedingt entfernt werden, wenn das Gesangbuch nicht komisch wirken soll. Wie notwendig das ist, davon kann man sich durch eine Vergleichung mit den alten Texten überzeugen. Schwieriger ist die Frage, ob und in welchem Maße Strophen weggelassen werden sollen. Gerade die alten Lieder sind oft sehr lang, und es werden eine Menge von Strophen fast nie gesungen. Da liegt denn der Gedanke an Kürzung sehr nah, ist auch oft schon ausgeführt worden. Es fragt sich nur, in welchem Maße das geschehen soll. Vorsicht ist entschieden not, da ein gewaltsames und subjektives Eingreifen geradezu Verstümmelungen hervorbringen kann. Daher scheinen mir folgende Grundsätze Anwendung zu verdienen:

Es ist nicht zu vergessen, daß die Kirchenlieder nicht bloß zum Singen, sondern auch zum Lernen, Lesen und Beten benutzt werden. Daher sei man vorsichtig auch beim Streichen solcher Strophen, die nur selten gesungen werden. Zulässig ist dies nur da, wo die Strophe der singenden Gemeinde geradezu fremd ist und zugleich in poetischer Beziehung von der sonstigen Höhe des Liedes stark abfällt.

In keinem Falle dürfen Strophen, welche denselben poetischen Wert haben, wie die übrigen, oder gar solche, die für den Zusammenhang notwendig sind, gestrichen werden bloß der Raumersparnis wegen.

* * *

Es wird nun unsere Aufgabe sein, die durch allgemeine nnd historische Betrachtungen gefundenen Grundsätze auf die Praxis anzuwenden und an einigen der vorliegenden Schulgesangbücher zu erhärten.

Da treten uns natürlich ganz zuerst Oettingens Kernlieder entgegen, die in vielen Auflagen verbreitet, seit 40 Jahren Schule, Haus und Kirche aufs stärkste beeinflußt haben. Wenn bei uns in weiten Kreisen doch noch das volle Verständnis für die Blüte des evangelischen Volksliedes sich findet, so verdanken wir das wesentlich Oettingen. Denn das Oettingensche Kernlied ist eben die edelste

Auslese aus dem gemeindemäßigen evangelischen Volksliede, wie es etwa nach dem ersten Viertel des 18. Jahrhunderts fertig vorlag. Auch ich bekenne gerne, daß sich mein Geschmack in dieser Hinsicht von Kindesbeinen an unter dem Einflusse der Oettingenschen Kernlieder entwickelt hat. Wer daher meinen obigen Ausführungen mit Zustimmung gefolgt ist, wird in Oettingens Kernliedern mit Freuden das Schulgesangbuch anerkennen, das, als gemeindemäßiges evangelisches Volksliederbüchlein, uns die Blüte des Kirchenliedes bringt. Wie streng Oettingen den Begriff des Kirchenliedes gefaßt hat, wie sehr er sich auf die klassische Zeit des Kirchenliedes beschränkt hat, zeigt ein Blick auf die Anlage der Sammlung. Sie enthält jetzt 210 Lieder. Von diesen bilden aber nur 143 das ursprüngliche Kernliederbuch. Die übrigen 67 folgen ihnen in 3 Anhängen. Unter den 143 Kernliedern ist nicht bloß kein einziges aus dem 19. Jahrhundert, sondern auch die wenigen Lieder aus dem 18. Jahrhundert gehören fast ausschließlich dem ersten Viertel des 18. Jahrhunderts an. Unter 143 Liedern zähle ich nur 5, die etwa aus der Mitte des 18. Jahrhunderts sind, alle andern sind älter. Diese 5 Lieder stimmen aber im Stile völlig mit den älteren überein, Oettingen konnte sie auch beim strengsten Stilgefühle unter die Kernlieder rechnen. So streng freilich war dies Stilgefühl, daß sogar Lieder wie „O du fröhliche o du selige", „Stille Nacht heilige Nacht" und „Segne und behüte" als neueren Ursprungs nicht den eigentlichen 143 Kernliedern einverleibt, sondern unter die 7 (später 8) „Lieder vermischten Inhalts" verwiesen wurden, welche den ersten Anhang bilden.

Man mochte stehn auf welchem Standpunkt man wollte, kein Mensch konnte bestreiten, daß Oettingens scharf sichtende Hand ein Gesangbuch geschaffen hatte, das Stil hatte. Dieser Stil hat den Sinn für das Große und Echte geschärft und das Eindringen moderner Schmachtlappen verhütet, oder doch verzögert. Auf die Dauer freilich konnten die 150 Lieder auch dem Schulbedürfnis nicht genügen. Auch vom Standpunkt des strengen Kernliedes aus war die Auswahl zu klein. Oettingen sah sich genötigt zu flicken. So wurde dem ersten Anhang noch ein zweiter hinzugefügt, dessen Lieder durchaus den Kernliedcharakter hatten, endlich ein dritter Anhang mit geistlichen Kinderliedern. Hier findet sich viel neueres Gut: Arndt, Novalis, Knak, W. Hey, Krummacher, Luise Hensel, Julie Hausmann u. a. Man kann daher dem Buche, wie es jetzt ist, nicht den Vorwurf machen, daß es die vorzüglichsten Lieder des 19. Jahrhunderts ganz unberücksich-

tigt lasse, wenngleich ihre Auswahl auch sehr knapp ist. Daß sie als Anhang auftreten, ist nicht zu tadeln, da so dem Buche sein Stil gewahrt ist. Zu bedauern ist nur, daß es nicht einen, sondern drei Anhänge hat. Das erschwert allerdings die Übersicht. Ein großes Unglück ist es ja nicht, und auch was sonst gegen die Sammlung eingewandt worden ist, scheint mir nicht so ins Gewicht zu fallen, daß die allgemeine Einführung eines neuen Gesangbuchs durchaus notwendig wäre. Jedenfalls aber müßte ein solches die wertvollen Errungenschaften der Oettingenschen Arbeit festhalten und nur wohl begründete einzelne Neuerungen bringen.

Auf der Grundlage, die Oettingen für unser Land geschaffen hat, ist weiter gearbeitet worden. Wir haben 4 Schulgesangbücher zu besprechen, die neben Oettingen zur Geltung zu kommen suchen. Der Zeit ihrer Entstehung nach sind sie so zu ordnen: ein kurländisches, ein estländisches, ein Petersburger und ein livländisches, jedes mit seinem eigentümlichen Charakter. Weitaus am konservativsten ist das kurländische „Schulgesangbuch", das Pastor K. W. Feyerabend als „eine Auswahl von 150 Liedern im Anschluß an das Evangelisch-Lutherische Gesangbuch für Kirche, Schule und Haus" herausgegeben hat (4. Aufl. Mitau, Besthorn 1900). Dieses mit viel Kenntnis ausgearbeitete und mit wertvollen Angaben über die Verfasser und ihre Lieder versehene Gesangbuch hat einen geradezu altertümlichen Charakter. Das Prinzip des Kernliedes ist auf die Spitze getrieben. Es enthält kein einziges Lied, das nach 1750 entstanden ist. Die überwiegende Mehrzahl aber stammt aus dem 16. oder 17. Jahrhundert. Nicht einmal anhangsweise werden Lieder jüngeren Datums als 1750 zugelassen. Nicht bloß fehlen Klopstock, Claudius, Novalis, Arndt und alle Neueren völlig, sondern auch „Stille Nacht heilige Nacht", „O du fröhliche o du selige", ja sogar „Segne und behüte" wird man in dieser Sammlung vergeblich suchen, sie sind eben zu neu, zu wenig kräftig. Einen Abschnitt „Kinderlieder" gibt es nicht. Auch von den älteren bei Oettingen aufgenommenen Kernliedern fehlen eine Reihe, dafür sind eine Anzahl fremderer Lieder aufgenommen, welche den Stil des 16. und 17. Jahrhunderts treffend charakterisieren, sich aber meist schwer in unserer Mitte einbürgern werden. Die uralten Überschriften sind beibehalten, gelegentlich tritt eine alte Unterschrift auf, so: „Für die Jungfräulein in der Mägdleinschul im Joachimstal". Kurz, das Buch hat in jeder Hinsicht einen altertümlichen Charakter. Auch die Form, in der der Text der Lieder geboten wird, ist so altertümlich, daß sie

bisweilen nicht bloß Kindern, sondern uns allen im höchsten Maße komisch erscheint: „Mein Herz nennt dich ein Lilium“ (!). „Denen, die Gott lieben, muß auch ihr Betrüben lauter Zucker sein“ (!) Usw. Solchen Texten gegenüber erscheint Oettingen modern.

Die Einführung eines so altmodischen Gesangbuchs in unsern Schulen halte ich für unmöglich. Man muß das Feyerabendsche Büchlein mit historischen Augen lesen, und das vermag unsere Jugend nicht, soll es auch bei der Schulandacht nicht; ihr erscheint das Altmodische gleich komisch. Sehr empfehlenswert und lehrreich aber ist die Feyerabendsche Arbeit für Religionslehrer, diese sollten sie sich anschaffen. Sie können so manche interessante Einzelheiten daraus lernen.

Einen ganz anderen Charakter als das kurländische hat das Revaler Gesangbuch für Kindergottesdienst, Schule und Haus „Cantate!“, das die Pastoren Kuhlberg und Undritz herausgegeben haben (Reval 1901. F. Kluge). Das Büchlein hat 216 Lieder. Trotzdem fehlen eine Menge Kernlieder, vor allem die alten herrlichen „Christ ist erstanden“ und „Gelobet seist du Jesus Christ“, ferner „Fröhlich soll mein Herze springen“, „Frühmorgens da die Sonn' aufgeht“, „Jesu meine Freude“, „Ich singe dir mit Herz und Mund“, „Die güldne Sonne“, „Geh aus mein Herz und suche Freud“, „Nun sich der Tag geendet“, „O Welt sieh hier dein Leben“ u. a. Die Herausgeber erklären solches freilich dadurch, daß diese Kernlieder bei ihnen nicht im kirchlichen Gebrauche seien. Aber der Grund ist durchaus nicht überzeugend, denn gerade an den Stellen, wo der kirchliche Gebrauch einen bedauerlichen Rückschritt aufweist, soll die Schule das alte wertvolle Gut erhalten und den Geschmack bilden. Wie man ein Gesangbuch herausgeben und das lapidare „Christ ist erstanden“ oder die großartige alte Leise „Gelobet seist du Jesus Christ“, die unser Luther so kongenial zu Ende gedichtet hat, fortlassen kann, ist mir geradezu unfaßlich. Ein einziges dieser Lieder wiegt ja Dutzende von Dichtungen der Spitta, Knapp, Knak und wie sie alle heißen, auf. Diese neueren Lieder sind denn auch in recht großer Anzahl aufgenommen. Sie tragen dazu bei, daß im Gesangbuch der subjektiv-pietistische Ton stärker erklingt. Auch ältere Lieder, denen mehr dieser Zug eignet, sind aufgenommen. So ist z. B. Schmolck bevorzugt, Paul Gerhardt aber leider etwas zurückgestellt. Den Charakter des Kernliederbuches hat die Sammlung überhaupt verloren. Der objektive, männliche und volkstümliche Ton tritt dazu viel zu sehr zurück. Freilich gewinnt das Gesangbuch dadurch eine größere Vielseitigkeit und

entspricht mehr dem jetzt zunehmenden Geschmack, namentlich in Estland, aber es verliert an Stil, Einheitlichkeit und Größe. Nicht empfehlenswert erscheint mir auch die in diesem Gesangbuch veränderte Anordnung. Die alte Dreiteilung (allgemeine Gottesdienstlieder, Festlieder, Heilsordnung) war ganz gut, und es wird niemand gerne sein Gesangbuch statt durch das großartige „Allein Gott in der Höh sei Ehr" durch irgend ein Crasseliussches Lied eingeleitet sehen. Alles in allem kann ich die Einführung des Revalschen „Cantate!" in unsern Schulen nicht befürworten, obgleich an der Sammlung gewissenhaft gearbeitet ist. Sollte aber speziell für Reval die Einführung eines derartigen Gesangbuchs mit mehr subjektiv-pietistischen Liedern unausweichlich sein, so wäre doch eine stärkere Berücksichtigung der alten Kernlieder dringend zu wünschen. Vielleicht geschieht das bereits in der 2. Aufl. von „Cantate", die eben erscheint, in die ich aber noch keinen Einblick gewonnen habe.

Wieder ganz anders als die besprochenen ist das „Schulgesangbuch", das jüngst in Petersburg erschienen ist (1905. Buchdr. v. Trenke und Füsnot). Zugrunde liegen Oettingens Kernlieder, aber während der jahrzehntelange Gebrauch der Kernlieder eine allmähliche Zunahme der Lieder als nötig erwiesen hat, bringt uns der Petersburger Herausgeber statt 210 bloß 170. Begreiflicher Weise fehlen da eben eine Reihe poetisch wertvoller Lieder, deren Verschwinden aus dem Schulschatze man nur beklagen kann. Zum Teil sind es solche, die auch im estländischen „Cantate!" fehlen, obgleich die Petersburger Sammlung nicht so viel Kernlieder gestrichen hat. Noch bedenklicher aber als diese Weglassung ganzer Lieder ist die Art, in der uns der Text vieler vorhandener Lieder geboten wird. Die Beispiele sind überaus zahlreich, wo der Herausgeber eine ganze Reihe von Strophen gestrichen hat. Ich erwähne nur die Weglassung einzelner besonders schöner oder für den Zusammenhang notwendiger Strophen. „Gott ist gegenwärtig" verliert das herrliche Wort „Wie die zarten Blumen willig sich entfalten", „Sollt ich meinem Gott nicht singen" das hochpoetische „Wenn der Winter ausgeschneiet", „Wie soll ich dich empfangen" büßt ganz unmotivierter Weise zwei Strophen ein, darunter die köstliche: „Ihr dürft euch nicht bemühen". Dazwischen geht nicht bloß Wertvolles, sondern für den Zusammenhang geradezu Notwendiges verloren. „Befiehl du deine Wege", das schon als Akrostichon keine Streichungen verträgt, wird in so rücksichtsloser Weise zweier Strophen beraubt, daß der Zusammenhang unterbrochen ist und plötzlich an Gott die Worte gerichtet werden müssen:

„Auf auf gib deinem Schmerze
Und Sorgen gute Nacht,
Laß fahren, was das Herze
Betrübt und traurig macht.
Bist du doch nicht Regente“ . . . . (!)

Was soll man hierzu sagen!

Ähnlich steht es mit dem Liede „Ein Lämmlein geht“. Die Unterhaltung zwischen Gott Vater und Sohn wird hier jäh unterbrochen durch das vorlaute und so fast unverständliche Hereinplatzen des Dichters: „Mein Lebetage will ich dich aus meinem Sinn nicht lassen“. Kurz, immer wieder die schreckliche Schere des Raum schaffenden Herausgebers.

Doch genug. Daß solche Mängel einer Sammlung durch vornehmen Druck, der jedem Verse eine ganze Zeile einräumt, durch gutes Papier und feineren Einband nicht wettgemacht werden können, ist selbstverständlich. Von einer Einführung des Petersburger Schulgesangbuchs muß daher dringend abgeraten werden. Die Sammlung bedeutet Oettingen gegenüber einen bedauerlichen Rückschritt.

Endlich müssen wir noch einen Blick auf das soeben von Pastor H. Glaeser in Riga herausgegebene „Evangelisch-Lutherische Gesangbuch für Schule und Kindergottesdienste“ (Riga. 1907. Jonck und Poliewsky) einen Blick werfen. Da kann denn zunächst mit Freude und Genugtuung festgestellt werden, daß hier wirklich eine Sammlung vorliegt, welche ganz auf dem guten Grunde des evangelischen Kernliedes beruht und altes bewährtes Gut festzuhalten versteht. Ich habe bei sorgfältiger Durchsicht nur wenige Kernlieder finden können, deren Streichung zu bedauern ist. Auf der andern Seite wird so manche Bereicherung in diesem Gesangbuch gerade der Schule zu gut kommen, so namentlich die Vermehrung der Morgenlieder und Heiligungslieder. Sodann seien folgende wirklich schöne wertvolle Lieder genannt, die in den Kernliedern fehlen und von Glaeser mit Recht aufgenommen worden sind: „Wie groß ist des Allmächt'gen Güte“, „Bei dir Jesu will ich bleiben“, „Ich bete an die Macht der Liebe“, Nun jauchzet all ihr Frommen“, „Der heil'ge Christ ist kommen“, „Jauchzet ihr Himmel“, „Ehre sei dir Christe“, „Herr stärke mich dein Leiden zu bedenken“, „Jesu der du wollen büßen“, „O du Liebe meiner Liebe“, „Ich sag es jedem daß er lebt“, „Zieh ein zu meinen Toren“, „Ich weiß an wen ich glaube“, „Auf ihr Streiter durchgedrungen“, „Herz und Herz vereint zusammen“, „Kommt Kinder laßt uns gehen“, „Auferstehn ja auferstehn.“ Außer diesen Liedern, unter deren Verfassern der Kundige gleich Paul

Gerhardt, Scheffler, Joh. Frank, Tersteegen, Zinzendorf, Gellert, Klopstock, Arndt, Novalis und Spitta erkannt haben wird, bringt Glaeser freilich noch so manches neue Lied aus dem 18. und 19. Jahrhundert, über dessen Heimatberechtigung in einem Schulgesangbuch man wird streiten können. Enthält Glaesers Sammlung doch 225 Lieder, also mehr als irgend eines der gangbaren Schulgesangbücher. Der Text, in dem uns Glaeser die Lieder bietet, stimmt im wesentlichen mit dem der Kernlieder überein. Wo die Schere ansetzt, hat man meist nichts dawider, nur an ein paar Stellen hat sie mir etwas weh getan. Desgleichen ist Glaesers Anordnung natürlich und vermeidet unnütze Neuerungen. Alles in allem scheint mir Glaesers Sammlung das beste Schulgesangbuch seit Oettingen. Wo man daher Oettingens Kernlieder, die m. E. als Schulgesangbuch immer noch genügen, durch ein reichhaltigeres und auch neuere Dichter mehr berücksichtigendes Gesangbuch ersetzen will, da kann ich nur dringend das Glaesersche empfehlen. Denn darauf scheint mir freilich alles anzukommen, daß, wenn wir dem modernen Bedürfnis nach neueren empfindsamen Liedern Rechnung tragen, wir doch keines von den wirklich bewährten kraftvollen evangelischen Volksliedern preisgeben. Sonst dürfte auch in unseren Gesangbüchern eine ähnliche Verwässerung Platz greifen, wie sie in der Mitte des 18. Jahrhunderts ein zügellos gefühliger Pietismus, am Ende des 18. Jahrhunderts ein stil- und geschichtsloser Rationalismus heraufbeschwor.

Die Ausführungen Schrencks finden im wesentlichen die Zustimmung der Versammelten. Namentlich erklären sich diese mit den vom Referenten formulierten Grundsätzen für ein Schulgesangbuch durchaus einverstanden (s. Seite 107).

Zum nächsten Lehrertag werden für die Sektionssitzung „Religionsunterricht" folgende Referate vorgeschlagen: 1) Die Bibel im Religionsunterricht. 2) Der Gebrauch des Schulgesangbuches. 3) Die Morgenandacht. 4) Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht. 5) Das Programm des Religionsunterrichtes. 6) Lehrziel des Religionsunterrichtes.

Sechste Sektion: Russische Sprache.

Leiter: Oberlehrer Neumann. Schriftführer: Oberlehrer Schnatze.

3. August 4 Uhr Nachm., in der Albertschule. Anwesend 8 Personen.

Welches ist das Lehrziel des russischen Sprachunterrichtes und auf welchem Wege läßt es sich erreichen?

Der Referent, Oberlehrer Neumann, führt folgendes aus: Das Lehrziel ist in den Programmen des Ministeriums präzisiert, nach welchen von den Abiturienten der Mittelschulen verlangt wird, daß sie imstande seien, ihre Gedanken mündlich und schriftlich in richtigem Russisch auszudrücken. Wie dieses Ziel am besten zu erreichen ist, läßt sich im Augenblick sehr schwer sagen. Weder die alte deutsche Schule mit ihren relativ geringen Anforderungen hinsichtlich der russischen Sprachkenntnis, noch die russifizierte Schule, in welcher fast alle Lehrstunden der Erlernung der russischen Sprache dienstbar gemacht sind, kann Hinweise darauf geben, wie die neu erstandene deutsche Schule das vom Ministerium bestimmte Lehrziel erreichen soll. Den Lehrern, welche augenblicklich in der deutschen Mittelschule unterrichten, stehen erst die Erfahrungen eines Jahres zu Gebote, und in so kurzer Zeit lassen sich nicht die Wege finden, auf welchen man mit Sicherheit zum Ziele gelangt, — wofern es überhaupt erreichbar ist.

Will man den vom Ministerium gestellten Anforderungen einigermaßen gerecht werden, so müssen nach Meinung des Referenten folgende Gesichtspunkte Berücksichtigung erfahren:

1) Vor dem Eintritt in die Mittelschule müssen die Kinder hauptsächlich im Gebrauch der Umgangssprache geübt werden. Die Einübung grammatischer Formen tritt in den Hintergrund.

2) In den beiden unteren Klassen der Mittelschule müssen Formenlehre und Diktat die erste Stelle im Unterricht einnehmen. Da aber auch die Übung im Erzählen und Sprechen nicht vernachlässigt werden darf, muß die Schule dafür Sorge tragen, daß den Schülern die Möglichkeit geboten werde, sich außerhalb der Unterrichtsstunden im mündlichen Ausdruck zu üben.

Um in den Unterrichtsstunden möglichst viel Zeit zu erübrigen, muß das Niederschreiben von Vokabeln und Erklärungen vermieden werden. Zu diesem Zweck ist eine entsprechende Bearbeitung der Lesebücher erforderlich.

Das Lernen von Fabeln muß in den beiden unteren Klassen eingeschränkt werden, da die Überwindung der sprachlichen Schwierigkeiten dieses Lehrstoffes gerade auf der unteren Stufe unnütz viel Zeit und Kraft erfordert.

3) Die Syntax muß erst in den beiden mittleren Klassen behandelt werden, wo die Entwickelungsstufe der Schüler es ermöglicht, den Lehrstoff in kürzerer Zeit zu bewältigen, als in den unteren Klassen. Neben dem Diktat muß in den mittleren Klassen die schriftliche Wiedergabe von Erzählungen und Beschreibungen intensiver geübt werden, als in den vorhergehenden Klassen.

Besonderes Gewicht muß auf das Lernen von Wendungen gelegt werden. (Empfehlenswert wäre es, die Chrestomathien diesem Zweck entsprechend zu bearbeiten und die Schüler zu veranlassen, phraseologische Hefte zusammenzustellen).

Die Beschäftigung mit der syntaktischen Analyse muß eingeschränkt werden zu Gunsten der Übung im Ausdruck.

Auch in den beiden mittleren Klassen müssen die Schüler außerhalb der Unterrichtsstunden im mündlichen Ausdruck geübt werden. In den Geschichts- und Geographiestunden, die in russischer Sprache erteilt werden, muß der Lehrer darauf achten, daß ein richtiges Russisch gesprochen wird.

4) In den 4 oberen Klassen muß außer dem vom Programm geforderten Stoffe besonders intensiv Privatlektüre getrieben werden. In den unteren Klassen sollen die Schüler während der Lektüre selbst von Lehrern beaufsichtigt und geleitet werden. In den oberen Klassen dagegen begnügen sich die Lehrer, die Resultate der Lektüre zu prüfen. Wendungen der Ausdrucksweise, die vom Deutschen abweichen, müssen unterstrichen werden. Über die Ferienlektüre müssen die Schüler mündlich oder schriftlich Rechenschaft ablegen.

Russische Leseabende unter Leitung eines Lehrers wären erwünscht.

5) Bei der Auswahl der Lektüre ist große Vorsicht zu empfehlen. Die destruktive Richtung der russischen Literatur macht die Herausgabe eines Verzeichnisses geeigneter Jugendlektüre zur unabweisbaren Notwendigkeit. Auch wäre die Bearbeitung von Erzählungen für die

Schule wünschenswert. Im allgemeinen wären solche Schriften zu bevorzugen, welche historische Stoffe behandeln.

Zum Schluß spricht Referent den Wunsch aus, es möge eine Einrichtung getroffen werden, welche es den Lehrkräften ermöglicht, Mitteilungen zu erhalten über mehr oder weniger erfolgreiche Versuche, die gemacht worden sind, um das Lehrziel zu erreichen.

Referent ist der Meinung, daß das Ministerium von der deutschen Jugend solche Kenntnisse im Russischen verlangt, die nur ein kleiner Teil der Zöglinge russischer Mittelschulen aufweisen kann. Indem das Ministerium den Grundsatz: „ultra posse nemo obligatur“ ignoriert, legt es Lehrern, Eltern und Schülern eine allzuschwere Last auf, welche die Lust an der Arbeit wesentlich beeinträchtigt. Die Liebe zur Reichssprache kann nicht durch Anforderungen geweckt werden, welche die Kräfte der Jugend übersteigen, und doch sollte es im Interesse des Ministeriums liegen, Sympathien für diejenige Sprache zu erreichen, welche das Band sein soll, das alle russischen Staatsbürger zu einem Staate verbindet.

An das Referat schließt sich eine Debatte, in der die meisten Punkte desselben gebilligt werden, andere eine Modifizierung und Ergänzung erfahren.

Siebente Sektion: Französische Sprache.

Leiter: Oberlehrer Vogt. Schriftführer: Oberl. Zimmermann.

3. August 4 Uhr Nachm. in der Albertschule. Anwesend 6 Personen.

Über Ziel und Methode des neusprachlichen Unterrichts an Mittelschulen.

Vortrag von Oberlehrer A. Vogt.

Wir haben uns hier versammelt, um einige wichtige Fragen des neusprachlichen Unterrichts mit einander zu besprechen, vor allem Ziel und Methode dieses Unterrichts. Um einen Gedankenaustausch soll es sich handeln, bei dem die Ansichten möglichst aller zum Aus-

druck kommen sollen. Damit sich aber die Diskussion innerhalb gewisser Grenzen halte und damit namentlich nicht unnützerweise Dinge wiederholt werden, über die die Meinungen jetzt als geklärt gelten können, hielt ich es für zweckentsprechend, Ihnen einen Rückblick über den Gang der sogenannten Reformbewegungen zu geben und das anzuführen, was von der großen Mehrzahl der Neuphilologen als richtig und im Unterricht erreichbar erkannt worden ist. Daran anschließend beabsichtige ich, Ihnen eine Reihe von Thesen vorzulegen, in denen die jetzt als anerkannt geltenden Grundsätze zum Ausdruck kommen, und über die sich dann die Diskussion verbreiten kann. In diesem Verfahren allein sehe ich einige Aussicht, die heutigen Verhandlungen fruchtbar zu gestalten.

Der von mir erwähnte Rückblick ist ein Auszug aus dem 3. Hefte der „Neusprachlichen Reformliteratur", einer äußerst nützlichen Bibliographie, die von den Proff. Breymann und Steinmüller herausgegeben worden ist und alle auf die Reformbewegung bezüglichen Schriften, die seit den letzten 25 Jahren erschienen sind, wohl über 2000, in kritischer Weise ordnet und sichtet. Vorausschicken möchte ich noch, daß bis zum Anfang der 80-er Jahre des vergangenen Jahrhunderts der neusprachliche Unterricht sich in den Geleisen des altsprachlichen bewegte, im Jahre 1882 durch die Schrift eines Anonymus, als der sich dann später Prof. Viëtor entpuppte, sich eine Bewegung herausbildete, die unter dem Namen Reformbewegung bekannt ist und sich zum Ziele setzte, den Unterricht in den neuern Sprachen nach neuen Gesichtspunkten umzugestalten. Aus dieser Bewegung ging ein erbitterter Kampf zwischen den Anhängern der alten und denen der neuen Richtung hervor, der erst jetzt, also nach 25 Jahren, als im wesentlichen beendet angesehen werden kann. Doch vernehmen Sie nun diesen Rückblick selbst.

A l l g e m e i n e s. Auf der Reformseite haben die Namen dreier Männer: V i ë t o r, W e n d t, W a l t e r eine ausschlaggebende Bedeutung erlangt. Viëtor, „der Rufer im Streite", hat durch seine Schrift „Quousque tandem" (1882) die Reformbewegung in Fluß gebracht und in breitere Bahnen gelenkt, er kann darum auch mit gutem Rechte „der Vater der Reform" genannt werden. Wendt hat durch seine Wiener Thesen (1898) die Grundsätze und Forderungen der Reform genau formuliert und so einen festen Boden geschaffen, und Walter hat am entschiedensten und erfolgreichsten an

seiner „Musterschule“ in Frankfurt a./M. (dem Mekka der Reform) die neuen Theorien in die Praxis umgesetzt.

Die Periode von 1882—1898 bedeutet den Beginn, die Ausgestaltung und das erfolgreiche Vordringen der Reform. Die Zeit vom Wiener bis zum Leipziger Neuphilologentage (1898—1900) bezeichnet den Höhepunkt; mit Walters Schrift „die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität“ (1901) beginnt der Umschwung in den Erfolgen der Reformer. Der früher latente Widerstand tritt jetzt in die Öffentlichkeit. Von allen Seiten ziehen zielbewußte und energische Streiter gegen die extreme Reform auf den Plan. Die offenen Absagen an die Reform werden immer zahlreicher, ihre Anhänger sehen sich in die Defensive gedrängt. Auf dem Breslauer Tage, der zu Pfingsten 1902 stattfand, holen sich die Reformer die erste Schlappe, indem alle Anträge und Thesen mit zu hochgespannten Wünschen unter lebhaftem Widerspruch abgelehnt werden oder doch infolge des mäßigenden Einflußes Münchs und Stengels eine derartig abgeschwächte Formulierung erhalten, daß sie geringen Anlaß zu Bedenken geben.

Endlich bringt der Kölner Tag (1904), wenn auch keine Niederlage, so doch einen entschiedenen Rückzug der radikalen Reformpartei. Die Tagung zu München (1906) brachte dann den schon lange herbeigesehnten Kompromißfrieden.

Wenn man die 25 Jahre von 1882—1907 rückblickend überschaut, so drängen sich vornehmlich drei Gedanken auf, die als die wichtigsten in den Vordergrund zu stellen sind:

1. Es ist unendlich viel und tüchtig gearbeitet worden, jedes auch noch so kleine Hilfsmittel ist durch gründliche und vielseitige Untersuchung auf seine Nützlichkeit für den modernen Sprachunterricht geprüft worden.

2. Der Reformstreit hat sehr wertvolle und nutzbringende Früchte gezeitigt und

3. die lebhafte Meinungsverschiedenheit, die noch bis zum Jahre 1902 in den meisten methodischen Fragen mit aller Leidenschaftlichkeit fortgedauert hat, ist seitdem einer richtigeren Auffassung und Diskussion gewichen, die Ansichten haben sich mehr uud mehr geklärt, in vielen wesentlichen Punkten ist eine Einigung erzielt worden, oder man ist wenigstens auf dem Wege der Verständigung, sodaß der durch das überlaute und reklamenhafte Gebahren einzelner Überreformer erzeugten Unruhe und Unsicherheit in dem Lehrverfahren eine größere Sicherheit,

Stetigkeit und Gleichmäßigkeit gefolgt ist, und daß zur Zeit das Gros der neuphilologischen Lehrerschaft Deutschlands und Österreichs in der Praxis auf dem mit dem Kampf herausgebildeten gemäßigten oder vermittelnden Standpunkte steht.

Wert und Unwert der Reform. Zu den positiven Errungenschaften der Reform, die durchaus in Geltung und Pflege bleiben oder allgemein dazu gelangen müssen, gehören:

1. Heilsame, kräftige Aufrüttelung der neusprachlichen Lehrer, welche durch die Schablonierung und die handwerksmäßige Unterrichtsweise an der Hand des alten Plötz und ähnlicher Lehrmittel der Verknöcherung und Erstarrung anheimzufallen drohten.

2. Bessere Vorbildung der Lehrer teils durch den Aufenthalt im Auslande, teils durch Ferienkurse im In- und Auslande, durch fleißiges Studium der Phonetik, welche die Lehrer befähigt, die Natur der fehlerhaften Laute zu erkennen und Anleitung zum Richtigsprechen zu geben.

3. Einschränkung der grammatischen Regeln auf das Regelmäßige und Notwendige (Umarbeitung der Lehrbücher).

4. Umarbeitung der Lesebücher (Realienbücher, Chrestomathien).

5. Eindämmung des schriftlichen und mündlichen Übersetzens aus der Muttersprache, das sich nunmehr mit Diktaten, Umformungen, Nacherzählen, Frage- und Antwortspiel teilen muß.

6. Bessere Auswahl der Schriftstellerlektüre.

7. Stärkere Betonung der gesprochenen Sprache (Sprechübungen, Anschauungsbilder, Chorsprechen, häufiger Gebrauch der französischen, resp. englischen Sprache als Unterrichtssprache).

Dagegen haben sich mehrere wesentliche Forderungen der Reform für den Massenunterricht in der Schule als unrealisierbar erwiesen:

1. Das (ideale) Ziel der Sprechfertigkeit.

2. Die vollständige Ausschaltung der Muttersprache, und in Verbindung damit:

3. Ausschluß der Herübersetzung,

4. Ausschluß der Hinübersetzung.

5. Ausschließlich induktiver Betrieb und Herleitung der grammatischen Regeln aus der Lektüre (Geringschätzung und Vernachlässigung der Grammatik).

Auf diese letzteren Forderungen sei nun näher eingegangen.

Das Ziel der Sprechfertigkeit. Weitaus die Mehrzahl der Äußerungen darüber stimmen darin überein, daß diese Sprechfertigkeit

für die höheren Schulen als Zielleistung nicht möglich sei, da die Anforderungen die Lehrer und Schüler nicht nur anstrengen, sondern aufreiben [1]); daß ferner dieses Ziel in Wirklichkeit gar nicht praktisch sei, da nur ein geringer Bruchteil der Schüler in die Lage komme, die Sprechfertigkeit im Leben zu benützen, und schließlich daß dieses rein utilitarische Ziel für unsere höheren Schulen nimmermehr als die Hauptsache gelten dürfe.

Wenn die Erfolge Walters an der Musterschule wirklich erstaunlich und großartig sind, so ist das trotzdem kein Beweis für die Allgemeinheit, sie beweisen nur, daß Walter selbst ein hervorragender Lehrer ist, wie es deren wohl wenige geben wird, und daß er unter selten günstigen Verhältnissen lehrt. (Er ist selbst der Direktor der Schule, gibt demnach nur wenige Stunden wöchentlich, hat kleine Klassen und ein anerkannt gutes oder sogar sehr gutes Schülermaterial.)

Ausschaltung der Muttersprache. (Bei der Schriftstellerlektüre und im Schulverkehr). Die Aufnahme des Gelesenen ohne Vermittelung der Muttersprache wäre in rein formaler Hinsicht sicherlich das Ideal, allein um das volle Erfassen des Inhalts zu ermöglichen und zu kontrollieren, kann die Schule prinzipiell auf die Herübersetzung niemals verzichten. Durch die ausschließliche Erklärung in der Fremdsprache kommt der Inhalt zu kurz, der Unterricht wird leicht verflacht und das wichtigste Ziel „die Einführung in die Gedankenwelt des Volkes" gefährdet. Darum ist diese These der Gegenstand heftigen Widerstandes gewesen.

Am richtigsten hat wohl von Roden geurteilt, wenn er schreibt: „Ohne Übersetzen scheint mir trotz der redlichsten Bemühungen des Lehrers und trotz des geschicktesten Verfahrens vielfache Unsicherheit oder Verschwommenheit in der Erfassung des Inhalts die Folge zu sein. Auch aus anderen Gründen kann ich das Übersetzen keineswegs für völlig entbehrlich halten: Nicht nur daß der Stoff inhaltlich der Jugend viel näher gebracht wird, auch für die Erfassung der sprachlichen Form ist das Übersetzen von großer Wichtigkeit."

---

1) Ebenso äußerte sich Graf Puschkin, der Vertreter der russischen Regierung am internationalen Kongreß zu Brüssel 1901. Er sagte: die neue Methode stelle an die Körper- und Geisteskraft des Lehrers so bedeutende Anforderungen, daß sie die Gesundheit derselben gefährde und die Lehrer 10 Jahre früher zu Grabe führe. (Neuere Sprachen 1901. IX. S. 417.).

Auch der bekannte englische Gelehrte Sweet, der sonst gerne zu den Reformern gezählt wird, sagt: „Translation makes knowledge more exact."

Damit soll aber nun nicht gesagt sein, daß alles und fortwährend übersetzt werden soll. Unnötig ist die Übersetzung, wenn der fremdsprachliche Text sehr leicht ist oder durch fremdsprachliche Erklärung vollständig erschlossen werden kann. In solchen Fällen kann man sich mit Erzählen des Inhalts oder mit einer kurzen Besprechung zwischen Lehrer und Schüler begnügen. Wann dieser Fall einzutreten hat, muß dem didaktischen Ermessen des Lehrers überlassen bleiben.

Selbst Walter, der Extremsten einer, sagt in dieser Beziehung: „Ist ein größerer Zusammenhang erledigt, so erfolgt die Zusammenfassung des Inhalts möglichst in der fremden Sprache: bei zu abstrakten Stoffen geht man zur Muttersprache über. Von Zeit zu Zeit werden besonders charakteristische Stellen gründlich und von den verschiedensten Gesichtspunkten ins Deutsche übersetzt. Die Schüler müssen auch sonst gerüstet sein, den gelesenen Text in deutscher Sprache wiederzugeben."

Dieses Zeugnis eines so hervorragenden Schulmannes dürfte in dieser Frage wohl entscheidend sein.

Das Übersetzen aus der Muttersprache war gleichfalls einer der heißumstrittenen Punkte. Die einst von Viëtor ausgegebene Parole: „Das Übersetzen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht" wurde von seinen Anhängern mit Feuereifer aufgenommen, und so entstand in rascher Folge eine Reihe von Schulbüchern, aus denen das Hinübersetzen vollständig verbannt war. Man übersetzte also nicht mehr aus der Muttersprache. Doch nicht lange; denn die Schulpraxis zeigte, daß man ohne diese Übung nicht auskommen konnte. Es muß zwar ohne weiteres zugegeben werden, daß die alte Übersetzungsmethode mit ihren oft lächerlichen Einzelsätzen, ferner deswegen, weil die Übungssätze sich inhaltlich nicht an den vorhergehenden Text anschlossen, und endlich, weil das Übungsmaterial nur wenig nationale Stoffe enthielt, schwere Mängel in sich barg. Allein das war kein hinlänglicher Grund, sie abzuschaffen, sondern nur, sie nach neuen Gesichtspunkten zu reformieren, wie es die vermittelnde Methode tut.

Was haben nun die übersetzungslosen Schulbücher erzielt? Antwort: Durch die Erfahrung gewitzigt, haben sämtliche Herausgeber solcher Bücher sich gezwungen gesehen, zu dem erprobten Mittel des Sprachunterrichts, der Hinübersetzung, zurückzukehren. So Kühn, der sagt: „Es ist richtig, daß ich im Anfang der Reformbewegung der

Ansicht war, das Übersetzungsbuch sei entbehrlich. Eigene Erfahrung und vielfache Mitteilungen aus der Praxis haben mich zu anderer Ansicht gebracht."

Nicht minder hat sich Bierbaum gemausert. 1886 sagte er: „Wir sind nicht nur gegen jede Übersetzung ins Deutsche, sondern ganz entschieden gegen jegliche Übersetzung in die Fremdsprache." Derselbe Bierbaum hat nun in seinen sämtlichen Lehrbüchern, sogar im I. Teile, also auf der Unterstufe, wo die Übersetzung in der Tat noch entbehrt werden kann, eine Reihe deutscher Übersetzungsstücke eingefügt.

Auch Roßmann und Schmidt, diese beiden bekannten Reformer, haben sich bekehrt und Übersetzungsübungen herausgegeben. — Es könnten noch weitere Namen genannt werden, doch mögen diese drei bekannteren genügen.

Aus dem Gesagten läßt sich somit der Schluß ziehen, daß sämtliche Reformer wieder zu den Übersetzungen zurückgekommen sind, und daß, wenn in der Theorie die Meinungen über den didaktischen Wert noch einigermaßen geteilt sind, in der Praxis auch hier eine Einigung erzielt worden ist.

Grammatik und Induktion. „Fort mit der Grammatik", „Tod der Grammatik", das war im Anfang das Losungswort der Radikalen. Man wollte „die Schüler ihre Grammatik selbst finden lassen", alle Regeln sollten an der Hand der Lektüre auf induktivem Wege gefunden und in ein Heft eingetragen werden.

Bezüglich Stellung und Bedeutung der Grammatik hat wohl Hausknecht das Richtige getroffen, wenn er sagt: „Zwar lief im Kampfe der extremen Reformer die Grammatik eine Zeit lang Gefahr, in ihrer Bedeutung unterschätzt zu werden; doch ist sie jetzt längst wieder zu ihrem Rechte gelangt, zwar nicht wieder eingesetzt in die herrschende Stellung, die zur geistlosen Verödung des Sprachunterrichts geführt hat, wohl aber in die ihrer wahren Bedeutung entsprechende Stellung einer unentbehrlichen Dienerin, deren Aufgabe es ist, das praktische Können im weitesten Sinne, Sprechen, Schreiben und Verständnis der Lektüre, nicht nur zu erweitern, sondern auch zu sichern. Daß die Grammatik, trotz ihrer dienenden Stellung, einer sorgfältigen Behandlung, einer systematischen Zusammenfassung und festen Einprägung bedarf, ist entschieden".

Auch Münch und andere haben sich deutlich dahin ausgesprochen, daß bei aller wohltätigen Einschränkung die Grammatik keineswegs vernachlässigt werden dürfe.

In Betreff des ausschließlich induktiven Betriebs der Grammatik sind wohl die Bedenken Münchs durchschlagend, und seine Ansicht darüber ist die alleinherrschende geworden: „Die Schüler sich ihre Grammatik selbst machen lassen, ist ein sehr zeitraubender Weg; des Schülers Ungenauigkeit und Schwerfälligkeit wird viel Fehlerhaftes großziehen; bedenkliche Lücken wird der Zufall entstehen lassen, und der Reiz der Selbstbetätigung wird sich abstumpfen, da es sich um das Sammeln von abstrakten Regeln handelt, nicht um das von Käfern oder Schmetterlingen . . . Ein vermittelndes Verfahren wird Platz greifen dürfen, wird sich meist empfehlen: einiges wird gefunden, einiges wird fertig gegeben, damit das Ganze zur rechten Zeit durchmessen sei".

Also, die Formen und Gesetze zuerst im Satz erkennen lassen, ihre Kenntnis durch Übung im Satze befestigen und schließlich ihren systematischen Zusammenhang zeigen, gegen solche induktive Lehrweise wird auch kein Gegner der radikalen Reform etwas einzuwenden haben.

Nach diesen Ausführungen dürften die 5 oben angeführten Hauptforderungen der Extremen — in ihrer Exklusivität — von der großen Majorität der Neuphilologen Deutschlands definitiv als abgelehnt gelten.

Ich komme nun zu einigen von der Reform entweder neu erdachten oder neubelebten Hilfsmitteln, die in der Praxis als wertvolle Errungenschaften sich bewährt haben und anerkannt worden sind.

Das Diktat. Nach den vorliegenden Meinungsäußerungen ist der Wert und die Bedeutung des Diktates als Übungs- und Prüfungsaufgabe so ziemlich allgemein anerkannt. Es wird aus zweifachem Grunde für den Schulunterricht gefordert: 1) Zur Einübung der Orthographie, 2) als Hörübung zur Förderung des Verständnisses der gesprochenen Sprache. Und zwar soll das Diktat auf allen Stufen gepflegt werden, anfangs im engen Anschluß an die fremdsprachlichen Texte, später aber soll es immer freier und zum Schluß ganz unabhängig von der Lektüre werden.

Mehr hierüber zu sagen, scheint unnötig, da die Ansichten über den Wert des Diktats nie sehr weit auseinander gegangen sind; ich gehe daher über zu den

Sprechübungen. Auch der Wert der Sprechübungen ist jetzt allgemein anerkannt. Sie stellen ein vortreffliches Mittel dar, dem Schüler die Schüchternheit zu benehmen und die Zunge zu lösen; sie befestigen Grammatik, Wortschatz und Gedankeninhalt, bilden Zunge und Ohr, wecken das Gefühl für Unterschied zwischen Umgangs- und Schrift-

sprache, beleben den Unterricht, heben die geistige Regsamkeit und Gewandtheit, zwingen das Denkvermögen zu energischer Betätigung und wecken und nähren bei den Schülern Freudigkeit des Könnens.

Bezüglich des Inhalts wird zumeist verlangt, daß sie im Anschluß an das Lesebuch nach einem wohlgeordneten Plan anfangs von der nächsten Umgebung des Schülers ausgehen und dann ihren Gesichtskreis immer mehr erweitern, bis sie sich an die Schriftstellerlektüre anschließen.

Gegen Inhaltsangaben hat sich jüngst Ziehen ausgesprochen, weil sie aus innern und äußern Gründen schwere Nachteile haben. Die erstern bestünden darin, daß diese Inhaltsangaben fast durchgehends dem Schüler höchst langweilig und zuwider seien; der äußere Nachteil sei, daß durch die Variation und Permutation dem Schüler das Textbild getrübt werde, was vom psychologischen Standpunkte aus bedenklich erscheine. Auch Münch hält nicht viel von Inhaltsangaben: „Es wird sich stets mehr empfehlen, Einzelnes und Bestimmtes zu näherer Wiedergabe herauszugreifen, als verflachende Inhaltsangaben zu kultivieren, die überhaupt, wenn nicht sehr gut gegeben, wenig Wert haben."

Hinsichtlich der Grenzen und des Ziels der Sprechübungen hat meines Erachtens von Roden in seinem prächtigen Aufsatze „Die Verwendung von Bildern" die richtige Vermittelung gefunden. Er schreibt: „In Anerkennung und Würdigung alles Sprechens kann ich dasselbe doch immer nur als einen Nebenzweck ansehen, ohne den zwar der Hauptzweck der allgemeinen Geistesbildung nicht oder doch nur unvollkommen erreicht wird, dem es aber immer zu dienen und über den es etwa nicht zu herrschen hat. In der Schule läßt sich im besten Falle nicht mehr erreichen als eine gewisse Ausbildung der Sprachwerkzeuge, Übung des Gehörs, möglichst richtige Aussprache, ein bescheidener Vorrat an Wörtern und Redensarten und damit die Fähigkeit zu späterer Weiterbildung".

Mit den Konversationsübungen steht in enger Beziehung:

Der Anschauungsunterricht (oder das Bild beim Unterricht). Der Kampf um die Bildbenutzung im neusprachlichen Unterricht ist noch nicht beendet. Hochgespannte Erwartungen und bittere Enttäuschungen, kühle Ablehnung, laute Anklage und hitzige Verteidigung stehen einander gegenüber. v. Roden in seiner oben zitierten ruhig-sachlichen Abhandlung hält eine maßvolle Benutzung an allen Schularten für wünschenswert. Er hält es ferner mit andern kompetenten Schulmännern fürs zweckmäßigste, frühestens am Ende des ersten Schuljahres oder erst im zweiten mit der Bilderbesprechung zu beginnen,

„weil ohne Kenntnis der wichtigsten grammatischen Begriffe die Bearbeitung des ersten Bildes eine verhältnismäßig lange Zeit in Anspruch nähme, bei der das Interesse des Schülers erlahmen könnte". Am geeignetsten erscheinen ihm die Hötzelschen Bilder und zwar zunächst die 4 Jahreszeiten. Durchschnittlich sollen auf ein Bild nicht mehr als 12—15 Minuten verwendet werden, weil längeres Verweilen bei demselben ermüdet.

Damit wäre ich am Schlusse meines Rückblickes angelangt, und wir hätten uns nun mit der Besprechung der einzelnen Thesen zu befassen, wobei ich den Wunsch nicht unterdrücken kann, es möchte der eben verlesene Überblick über den gegenwärtigen Stand der Reformfrage auch in unserer Mitte soweit klärend gewirkt haben, daß auch wir in möglichst allen Fragen zu einer Verständigung gelangen werden.

Nach eingehender Besprechung werden die Thesen in folgender Fassung von der Sektion einstimmig angenommen.

I. Ziel.

1. Hauptziel des neusprachlichen Unterrichts ist allgemeine Geistesbildung. Dieses Ziel wird erreicht durch Lektüre, Grammatik, schriftliche Arbeiten und mündliche Übungen im Sprechen.

2. Die Lektüre muß auf allen Stufen in den Mittelpunkt des Unterrichts treten.

3. Von vornherein und auf allen Stufen sind in ausgedehntem Maße Sprechübungen zu betreiben.

4. Gleichwohl ist der Wert der Sprechübungen nicht zu überschätzen und den schriftlichen Leistungen eine höhere Bedeutung beizumessen.

5. Die Forderung gänzlicher Ausschließung der Muttersprache ist zu verwerfen.

6. Neben der Übersetzung in das Deutsche muß, wenn auch in geringerem Umfange als bisher, die aus dem Deutschen bestehen bleiben.

II. Methode.

Unterstufe.

7. Der neusprachliche Unterricht ist so viel wie möglich auf Anschauung zu begründen.

8. Von Anfang an ist besondere Sorgfalt auf Erzielung einer korrekten Aussprache zu verwenden.

9. Bei der Aussprache ist vom Laute selbst, nicht von der Schrift auszugehen. Die Laute sind zunächst mit Hülfe des Gehörs zu lernen.

10. Die richtige Einübung der Laute ist nur eine Seite der Lautlehre. Als gleich wichtig ist das zusammenhängende Lesen, d. h. die richtige Verbindung der Einzellaute zum Wort- und Sinnganzen zu üben.

11. Chorsprechen ist nur nach vorausgegangener möglichster Übung der einzelnen Schüler ratsam.

12. Die eigentliche Lautphysiologie oder Phonetik hat dem Unterricht fernzubleiben.

13. Dagegen soll der Lehrer sie kennen und im stande sein, mit Hülfe derselben Winke zur Unterstützung in schwierigen Fällen, namentlich zur Bekämpfung lokaler Gewohnheitsfehler, zu geben.

14. Statt des einseitig oder überwiegend grammatischen Betriebes ist zunächst möglichste Aneignung der Sprache auf intuitivem und imitativem Wege zu erstreben.

15. Nach Einübung der Laute ist sofort mit dem Lesebuch, bestehend aus zusammenhängenden Lesestücken, und zwar zunächst mit dem Auswendiglernen kleiner Gedichte, dann mit der Lektüre von Prosastücken zu beginnen.

16. Der Wortschatz ist aus dem Zusammenhang des Gelesenen zu gewinnen.

17. Die Grammatik ist auf das Notwendigste zu begrenzen, d. h. die Syntax soll auf der Unterstufe noch möglichst zurückgedrängt und die Formenlehre durch Ausschaltung des Seltenen möglichst entlastet werden.

18. Dadurch soll erreicht werden, daß auf der Unterstufe die ganze Formenlehre bewältigt wird.

19. Die Grammatik soll nnr auf Grund hinlänglicher Anschauung gelehrt werden.

20. Bei dem Betrieb der Grammatik empfiehlt sich Konjugieren an ganzen Sätzen.

21. Die Sprechübungen bestehen am besten zunächst in ganz engem und wörtlichem Anschluß an das Gelesene, dann in etwas freierer Besprechung und Umbildung desselben, erstrecken sich jedoch gelegentlich auch ganz zweckmäßig auf die dem Schüler räumlich oder persönlich nächstliegenden Gegenstände.

22. Anschauungsbilder lassen sich bei den Sprechübungen gelegentlich mit Erfolg verwenden.

23. Bei den Sprechübungen ist hier, wie auch auf spätern Stufen, mehr auf Fertigkeit in Frage und Antwort, als im Erzählen oder sonstigen längeren, zusammenhängenden Sprechen zu sehen.

24. Selbständige schriftliche Arbeiten sind erst nach mehrwöchentlichem Anfangsunterricht zu beginnen.

25. Das Diktat ist auf dieser Stufe zur Einübung der Orthographie mit Erfolg zn verwenden, doch muß es sich an die bearbeiteten Texte anschließen.

26. Übersetzungen aus der Muttersprache werden am besten erst gegen das Ende der Unterstufe, also etwa im 3. Schuljahre begonnen.

Mittel- und Oberstufe.

27. Die Syntax ist nach einem systematischen Lehrbuche zu betreiben. Sie ist soweit zu kürzen, daß sie auf der Mittelstufe bewältigt werden kann. Auf der Oberstufe wird die Grammatik erweitert und fester begründet, tritt aber mehr zurück.

28. Der induktive Betrieb der Syntax an der Lektüre ist als zeitraubend und schwer durchführbar nicht zu empfehlen.

29. Zur Einübung der Syntax wie auch als Übung für sich dürfen mündliche Übersetzungen aus dem Deutschen nicht fehlen. Dieselben müssen an zusammenhängenden Stücken vorgenommen werden.

30. Die Lektüre hat eine sichere Kenntnis der modernen Schriftsprache zu ermöglichen und eingehende Bekanntschaft einiger der bedeutendsten Geisteswerke zu vermitteln. Außerdem hat sie den Zweck, in die Kultur des französischen, resp. englischen Volkes einzuführen.

31. Zur Stütze des letztern Zweckes, sowie der poetischen Lektüre, der Sprechübungen wie der schriftlichen Arbeiten ist neben der Schriftstellerlektüre ein Lesebuch einzuführen.

32. Als schriftliche Arbeiten sind neben der Reproduktion und Umformung der Lektüre Diktate und Übersetzungen von deutschen zusammenhängenden Stücken zu machen. Neben den Exerzitien sind bereits auf der Mittelstufe nach sorgfältiger Anleitung zunächst recht leichte, allmählich schwierigere freie Arbeiten anzufertigen.

33. Der Aussprache, besonders dem korrekten und sinngemäßen Lesen, ist auch auf der Mittel- und Oberstufe große Aufmerksamkeit zu widmen.

Achte Sektion: Zeichnen.

Leiter: Zeichenlehrer E. Hartmann.

3. Aug. 4 Uhr Nachm. in der Albertschule. Anwesend 3 Personen.

Zu den Grundfragen des Zeichenunterrichts wird von den Anwesenden Stellung genommen, worauf E. Hartmann die so gewonnenen Gedanken in folgenden Sätzen zusammenfaßt:

1. Der Zeichenunterricht ist ein wesentlicher Bestandteil der allgemeinbildenden Schule.
2. Der Zeichenunterricht will nicht wie früher ausschließlich technische Fertigkeiten geben, sondern vielmehr das Vorstellungs- und Gestaltungsvermögen der Schüler entwickeln und ihre Anschauungskraft stärken; er will mit den andern Fächern arbeiten, sie ergänzen und anschaulich machen. Sein Hauptziel sieht der Z.-U. in einer systematischen Erziehung zur Kunst.
3. Die Erreichung des Zieles ist vor allem von der Befähigung und dem Wollen des Lehrenden abhängig, nächstdem aber auch von der Unterstützung seitens der Schulvorsteher und der Eltern.
4. Der Zeichenunterricht hat es mit der ganzen sichtbaren Umgebung zu tun, mit der Natur sowohl als mit den Gegenständen von Menschenhand gefertigt. Er besteht in seiner praktischen Ausübung in der Darstellung von charakteristischen Gegenständen nach Form und Farbe, dem Zeichnen nach dem Gedächtnis und dem Zeichnen aus der freischaffenden Phantasie heraus.
5. Sein Hauptaugenmerk sollte der Zeichenunterricht auf die Bekanntmachung mit den typischen heimischen Natur- und Werkformen legen.
6. Wünschenswert wäre wenigstens eine wöchentliche fakultative Unterrichtsstunde auch in den oberen Klassen.

Neunte Sektion: Turnen.

Leiter und Referent: Turnlehrer Engels.

3. Aug. 4 Uhr Nachm. in der Albertschule. Anwesend 2 Personen.

Die beiden Anwesenden fassen folgende Resolutionen über Ziel und Methode des Turnunterrichts.

1. Wenn in deutschen Schulen das Turnen gehandhabt wird, so kann hierbei selbstverständlich nur vom deutschen Turnen die Rede sein, da dasselbe den turnpädagogischen Ansprüchen in der Schule weit mehr als das schwedische Turnen entspricht.
2. Zweck und Aufgabe des deutschen Turnens in der Schule. Die erste Aufgabe des Turnens besteht in der Erzeugung einer alle Muskeln und Gliedmaßen umfassenden geregelten Körpertätigkeit, welche in ihrem systematischen Aufbau, mit den kleinsten Anfängen beginnend, bis zur höchsten Entwickelungsstufe der Schüler gerecht zu werden vermag.

   Jede geregelte Körpertätigkeit entwickelt die Gliedmaßen und Organe in Bezug auf Kraft, Elastizität und Gesundheit, steigert den Stoffwechsel und die Blutzirkulation, unterstützt und festigt die Entwickelung des Körpers in den für das Leben so bestimmenden Jugendjahren, verschafft dem Körper Straffheit und Gradheit und bewahrt ihn somit vor frühzeitiger Verschiefung und Kurzsichtigkeit. Mit dem unausbleiblichen Wohlbefinden nach körperlichen Übungen und durch die erhöhte Anregung von Stoffwechsel und Blutkreislauf wird gleichzeitig das Gehirn entlastet und der Geist erfrischt.

   Eine weitere Aufgabe des Turnens in der Schule ist die sittlich-pädagogische. Durch Betrieb und Art des Turnens werden die Übenden an sofortige Folgsamkeit, an Subordination, Ordnung und Disziplin gewöhnt, aber auch zugleich die Charaktertüchtigkeit, Entschlossenheit des Willens, Mut, Energie und Ausdauer in vielen Fällen geweckt und gefördert. Außerdem gibt das Turnen und Spiel den Schülern eine freie und erwünschte Gelegenheit, im jugendlichen Zusammenleben, bei freudenreicher Beschäftigung in der Schule sich wohl zu fühlen, echte Kameradschaft zu pflegen und in frischem

Tummeln den ganzen Menschen zu umfassen. So bietet das Turnen Ernst und Freude im schönsten Zusammenhang vereint.

In dritter Linie hat das Turnen in der Schule praktische Bestrebungen, indem es an viele im Leben praktisch nutzbare Übungsformen gewöhnt, den Menschen anstellig und behende macht und ihn in die Möglichkeit versetzt, alle seine Kräfte und Eigenschaften in den Dienst seines Geistes zu bringen.

Es ist aus allen diesen Gründen dafür Sorge zu tragen, daß die Wertschätzung des Turnens sich steigere und dem Turnen von Seiten der Schulbehörden jedwede Förderung zuteil werde.

3. Bei der Anstellung neuer Turnlehrkräfte in deutschen Schulen ist es notwendig, systematisch ausgebildete Turnlehrer zu wählen.

4. Das Turnspiel soll als Ergänzung des Turnens dem systematischen Turnunterricht angegliedert werden.

5. Der Sport in der Schule. Das Streben nach sportlicher Höchstleistung in der Schule birgt in sich die Gefahr der Maximalarbeit, die der jugendliche Körper vorher nicht zu berechnen vermag, wodurch gar zu leicht eine Überarbeitung und Schädigung des Organismus eintritt. Außerdem verliert der dem Sport sich hingebende Schüler, indem er nur nach Höchstleistungen strebt, den gesunden Sinn für bescheidenere Leistungen seiner Schulkameraden und wird bei gewissen Errungenschaften, die ihn persönlich hervortreten lassen, verwöhnt und blasiert. Ferner wirkt die äußere Ausstattung des Sports nachteilig gegenüber dem schlichten Ernst gediegener Erziehung. Endlich ist der Sport, besonders der Wettkampf, für schwächere Schüler eine Zurückdrängung und somit unpädogogisch. Aus diesen Gründen darf somit der gern ausartende Sport in der Schule keine Pflege finden und nur Erwachsenen überlassen bleiben.

6. Um möglichst intelligente und tüchtige Kräfte für das für die gesamte Gesundheit so wichtige Turnfach heranzuziehen, ist es notwendig, die Besoldungs- und Pensionsverhältnisse der Turnlehrer, die jetzt noch manches zu wünschen übrig lassen, allmählich günstiger zu gestalten und wo möglich denen der anderen Lehrer gleichzustellen.

7. Das Turnen ist obligatorisches Lehrfach, Dispensationen sind daher nur auf Grund eines schulärztlichen den Dispensationsgrund angebenden Zeugnisses hin möglich. Hierbei

gilt jedoch als Regel, daß auch partielle, bloß vom Gerätturnen befreiende Dispensationen eintreten, und die Freiübungen event. von jedem Schüler mitgemacht werden.

8. Als Mindestzahl der Turnstunden werden 2 Stunden pro Woche angesehen, wogegen 3 Stunden pro Woche den Vorteil des Turnens ganz wesentlich erhöhen würden.

9. Die gleichzeitig in einer Stunde zu unterrichtende Schülerzahl darf beim Turnen 40 nicht überschreiten, wobei zugleich für jeden Schüler $2^1/_2$ □ Meter Boden und Bewegungsraum vorausgesetzt wird.

Anhang.

Verzeichnis der Teilnehmer am Lehrertage.

[D. = Deutsch. G. = Geschichte, Geographie und Heimatkunde. A. = Alte Sprachen. M. = Mathematik und Naturwissenschaften. Re. = Religion. Ru. = Russisch. F. = Französisch. Z. = Zeichnen. T. = Turnen].

Anders, Theodor, Inspektor, Riga. M.
Arnold, Karl, Direktor, Fellin. D.
Behrsing, Arthur, Oberlehrer, Reval. D.
Bergmann, Eugen, Inspektor, Libau. M.
Bergmann, Lebrecht, Oberlehrer, Libau. A.
Bernewitz, Gertrud, Lehrerin, Riga. Re.
Bielenstein, Emil, Direktor, Libau. Re.
Blum, Gustav, Oberlehrer, Dorpat. G.
Blum, Karl, Oberlehrer, Goldingen. G.
Blumenbach, Adolf, Oberlehrer, Riga. A.
Blumenthal, Alfred, Oberlehrer, Riga. D.
Bocké, Gustav, Oberlehrer Dr. phil., Riga, A.
Boehm, Christian, Inspektor Dr. phil., Moskau. A.
Boehm, Frieda, Lehrerin, Wenden. M.
Boehm, Polly, Lehrerin, Wenden. G.
Bong, Rudolf, Oberlehrer Ingenieur, Fellin. M.
Brehmann, Johann, Oberlehrer, Riga. D.
Brosse, Arthur, Oberlehrer, Riga. D.
Brosse, Magda, Lehrerin, Reval. D.
Brosse, Richard, Oberlehrer, Mitau. A.
Burchard, Alexander, Oberlehrer Pastor, Riga. Re.
Bursy, Bernhard, Professor, Njeshin. A.
Busch, Nikolaus, Stadtbibliothekar, Riga. G.
Carlhoff, Adolf, Inspektor, Mitau. G.
Chwalensky, Viktorie, Lehrerin, Riga. Ru.

Cruse, Hermann, Direktor, Mitau. D.
Damms, Karl, Oberlehrer, Riga. A.
Deglau, Julius, Lehrer, Zahnarzt, Riga. M.
Delwig, Antonie Baronesse, Lehrerin, Wenden. D.
Demme, Anna, Lehrerin, Moskau. M.
Demme, Cary, Lehrerin, Moskau. M.
Demme, Friedrich, Direktor, Riga. M.
Diedrichs, Heinrich, Oberlehrer, Mitau. G.
Dienstmann, Theodor, Kreislehrer, Dorpat. G.
Dobbert, Theodor, Oberlehrer, Ssamara. D.
Doebner, Theodor, Direktor, Propst emer., Wenden, Re.
Dohne, Friedrich, Schulvorsteher. Riga. M.
Donner, Woldemar, Schulvorsteher. Riga. G.
Eberhard, Tolly, Schulvorsteherin, Reval. Re.
Ecke, Paul, Oberlehrer, Riga. D.
Eckhardt, August, Pastor, Riga. Re.
Eggers, Alexander, Direktor, Reval. D.
Ehlers, Paul, Oberlehrer, Riga. A.
Eltz, Hugo v., Direktor, Riga. Ru.
Engels, August, Turnlehrer, Riga. T.
Fedorow, Peter, Oberlehrer, Birkenruh. Ru.
Fehre, Charlotte, Lehrerin, Riga. G.
Fehre, Eduard, Bibliothekar Mag. hist., Riga. G.
Feldbach, Romeo, Oberlehrer, Libau. M.
Feldmann, Christoph, Oberlehrer, Riga. Re.
Feldt, Adolf, Dir. emer., Libau. Re.
Ferle, Friedrich, Oberlehrer, Riga. M.
Feuereisen, Arnold, Stadtarchivar Mag. hist., Riga. G.
Filaretow, Eugen, Oberlehrer, Dorpat. A.
Fischer, Oskar, Oberlehrer, Riga. A.
Foelsch, Emil, Oberlehrer, Wilna. D.
Freyberg, Karl, Oberlehrer, Fellin. M.
Fritz, Ella, Lehrerin, Riga. D.
Gailit, Nikolai, Oberlehrer, Koslow Gouv. Tambow. D.
Gartz, Felix, Oberlehrer, Riga. D.
Germann, Friedrich, Direktor, Riga. M.
Glaeser, Hans, Oberlehrer Pastor, Riga. Re.
Goebel, Konrad, Oberlehrer, Moskau. A.
Goertchen, Oskar, Oberlehrer, Riga. F.

Goertz, Leon, Inspektor, Birkenruh. A.
Gramkau, Käthe, Lehrerin, Mitau. D.
Gramkau, Martha, Lehrerin, Mitau. M.
Grevé, Karl, Oberlehrer, Riga. M.
Groß, Edgar, Oberlehrer Pastor, Goldingen. Re.
Grot, Martha v., Seminarvorsteherin, Dorpat. G.
Gydé, Johann, Oberlehrer, St. Petersburg. G.
Haensell, Hans, Oberlehrer, Riga. G.
Haller, Eduard v., Oberlehrer, Dorpat. A.
Hartmann, Edgar, Zeichenlehrer, Riga. Z.
Hartmann, Helene, Schulvorsteherin, Riga. Re.
Hedenström, Alfred v., Oberlehrer Dozent Dr. phil., Riga. G.
Hellmann, Heinrich, Direktor, Riga. D.
Hellmann, Moritz, Oberlehrer, Riga. D.
Henning, Hans, Oberlehrer Dr. phil., Birkenruh. G.
Hörschelmann, Constantin, Direktor Pastor, Riga. Re.
Hoffmann, Wolfgang, Oberlehrer, Riga. M.
Hollander, Bernhard, Direktor, Riga. G.
Hollander, Helene, Lehrerin, Riga. D.
Howen, Elisabeth Baronesse v. d., Schulvorsteherin, Reval. G
Huhn, Woldemar, Oberlehrer, Riga. Re.
Hunnius, C., Direktor Dr. phil., Mitau. D.
Igel, Ernst, Oberlehrer, Arensburg. A.
Johannsen, Wilhelmine, Pastorin Schulvorsteherin, Walk. G.
Juergenson, Alexander, Direktor, St. Petersburg. D.
Jurjan, Karl, Oberlehrer, Medwednikowo. D.
Katterfeld, Anna, Lehrerin, Mitau. Re.
Keußler, Friedrich v., Oberlehrer, St. Petersburg. G.
Keußler, Gottlieb v., Pastor Oberkonsistorialrat, St. Petersburg. Re.
Kieseritzky, Josephine, Lehrerin, Riga. D.
Kleinenberg, Oskar, Oberlehrer, Mitau. D.
Koch, Konrad, Oberlehrer, Dorpat. M.
Kolbe, Bruno, Oberlehrer, St. Petersburg. M.
Krasting, Katharina, Lehrerin, Tambow. D.
Krenkel, Hugo, Oberlehrer, Mitau. F.
Kroeger, Ernst, Oberlehrer, Riga. D.
Krönberg, Arthur, Oberlehrer, Odessa. D.
Lawrynowicz, Constantin, Direktor, Werro. D.
Lawrynowicz, Wilhelm, Oberlehrer, Fellin. G.

Lezius, Hermann, Oberlehrer Pastor, Dorpat. Re.
Lichtarowicz, Wladislaus, Oberlehrer, Riga. G.
Liebkowsky, Hermann, Oberlehrer, Mitau. M.
Löffler, Hermann, Oberlehrer, Riga. D.
Lorenstamm, Max, Oberlehrer, Kusnetzk. D.
Masing, Oskar, Oberlehrer, Dorpat. D.
Mering, Marie, Lehrerin, Walk. D.
Meyer, Alfred, Oberlehrer, Riga. M.
Meyer, Engeline, Schulvorsteherin, Fellin. G.
Michaelsen, Siegwart, Oberlehrer, Mitau. D.
Musinowicz, Alexander, Oberlehrer, Riga. D.
Nagel, Adam, Oberlehrer, Arensburg. M.
Neumann, Alexander, Oberlehrer, Reval. Ru.
Neumann, Oskar, Oberlehrer, Charkow. D.
Neumann, Wilhelm, Direktor des städt. Museums Dr., Riga. G.
Nigge, Gottlieb, Direktor, Mitau. D.
Nuth, August, Oberlehrer Dr. phil., Moskau. A.
Paucker, Alix, Schulvorsteherin, Mitau. Re.
Panck, Marie, Lehrerin, Mitau. Re.
Petersen, Erna, Lehrerin, Riga. Re.
Plamsch, Christine, Lehrerin, Odessa. D.
Poelchau, Arthur, Oberlehrer Dr., Riga. Re.
Pohrt, Otto, Oberlehrer Pastor, Riga. Re.
Praetorius, Theodor, Oberlehrer Pastor, Riga. Re.
Puls, Marie, Lehrerin, Riga. G.
Punga, Alex., Turnlehrer, Birkenruh. T.
Radecki, Mathilde v., Lehrerin, Riga. G.
Range, Friedrich, Oberlehrer, Kineschma Gouv. Kostroma. D.
Rathlef, Georg, Oberlehrer, Dorpat. G.
Reimers, Georg, Oberlehrer, Libau. D.
Richter, Karl, Oberlehrer, Riga. G.
Rosenberg, Julie, Schulvorsteherin, Tuckum. D.
Rossini, Ida, Lehrerin, Riga. D.
Ruediger, Marie v., Lehrerin, Mitau. M.
Runge, Arthur, Oberlehrer, Wilna. D.
Schaur, Ella, Schulvorsteherin, Riga. Re.
Schlieps, Karl, Oberlehrer, Mitau. M.
Schlieps, Marie, Lehrerin, Mitau. Re.
Schmidt, Emil, Direktor, Griwa-Semgallen. M.

Schnatze, Ernst, Oberlehrer, Mitau. Ru.
Schnee, Gerhard, Oberlehrer, Mitau. A.
Schnering, Georg, Oberlehrer, Reval. G.
Schomacker, Karl, Oberlehrer, Reval. A.
Schrenck, Erich v., Oberlehrer Mag. theol., Riga. D.
Schweder, Gotthard, Direktor emer., Riga. M.
Schweder, Hermine, Lehrerin, Riga. G.
Sebald, Hermann, Direktor, Riga. G.
Seeberg, Paul, Oberlehrer, St. Petersburg. A.
Seewald, Otto, Oberlehrer, Wiborg. D.
Semel, Hugo, Oberlehrer, Riga. G.
Seraphim, Ernst, Redakteur Dr. phil., Riga. G.
Sielmann, Theodor, Oberlehrer, Wenden. A.
Siewert, Eugen, Oberlehrer, Poltawa. D.
Stahl, Charlotte v., Schulvorsteherin, Riga. D.
Stavenhagen, Oskar, Archivdirektor, Mitau. G.
Steppe, Vollrad, Oberlehrer, Goldingen. M.
Stieda, Elmire, Lehrerin, Riga. Ru.
Streiff, Robert, Dr. phil., Gießen. M.
Schütze, Elsbet, Lehrerin, Riga. Re.
Taube, Erwin, Oberlehrer, Riga. M.
Taube, Hans, Oberlehrer, Birkenruh. A.
Thomson, Anna, Lehrerin, Dorpat. D.
Tiling, Louise, Schulvorsteherin, Riga. Re.
Toff, Johannes, Oberlehrer, Riga. A.
Treu, Joseph, Lehrer, Eusekull. G.
Unverhau, Arvid, Inspektor, Riga. D.
Vogt, Albert, Oberlehrer, Riga. F.
Wachtsmuth, Wolfgang, Oberlehrer, Riga. G.
Walter, Hanna, Lehrerin, Dorpat. Ru.
Walter, Johann, Oberlehrer, Birkenruh. Re.
Walter, Karl, Oberlehrer, Riga. D.
Walter, Roland, Zeichenlehrer Dr. med., Goldingen. Z.
Werner, Adolf, Oberlehrer, Riga. M.
Westberg, Fritz, Oberlehrer, Riga. D.
Westberg, Paul, Oberlehrer, Riga. M.
Westermann, Hermann v., Oberlehrer, Riga. M.
Wiedemann, Georg, Oberlehrer, Mitau. G.
Wilpert, Viktor, Oberlehrer, Mitau. G.

Wirén, Adelheid, Schulvorsteherin, Riga. Re.
Wissor, Ernst, Oberlehrer, Birkenruh. M.
Wittrock, Viktor, Oberpastor, Dorpat. Re.
Worms, Georg, Oberlehrer, Mitau. G.
Zeddelmann, Rudolf v., Direktor, Dorpat. G.
Ziegler, Ella, Lehrerin, St. Petersburg. D.
Zimmermann, Franziska, Lehrerin, Riga. M.
Zimmermann, Rudolf, Oberlehrer, Riga. F.

Bericht über die Einnahmen und Ausgaben des Lehrertages.

Einnahmen.

188 Personen à 1 Rbl.	188 Rbl.	— Kop.

Ausgaben.

Lokalmiete, Transport von Sachen und dergl.	58 Rbl.	— Kop.
Druckkosten und dergl.	60 „	64 „
Bedienung	21 „	50 „
Summa der Ausgaben	140 Rbl.	14 Kop.
Saldo	47 „	86 „
	188 Rbl.	— Kop.

Lehrplan

des Livländischen Landes-gymnasiums zu Birkenruh,

verfaßt im Hinblick auf das Abiturientenexamen in russischer Sprache,

bestätigt vom Livländischen Adelskonvent 1907.

Erklärungen:

A = Gymnasium mit 8 Schuljahren.
B = „ „ 9 „

Die roten Ziffern bedeuten die Stunden in russischer Sprache.

Bemerkungen:

1) Das Griechische soll, wenn irgend möglich, ganz deutsch bleiben.
2) Französisch soll event. für die beiden letzten Klassen fakultativ werden.
3) Zur Physik: Am Schluß jedes Jahres wird der betr. Kursus in deutscher Sprache vollständig repetiert.

Fächer:	A.					B.					
	IV.	III.	II.	I.	Selekta.	IV.	III.	II.	I.	Selekta.	Suprema.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Russische Sprache	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Russische Geschichte	—	1	1	2	2	—	1	1	2	1	1
Russische Geographie	2	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Logik	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	1
Latein	6	5+1	5+1	4+2	3+3	6	6	5+1	5+1	4+2	3+3
Griechisch [1]	5	6	$\overset{6}{(5+1)}$	$\overset{5}{(3+2)}$	$\overset{5}{(3+2)}$	5	6	6	$\overset{5}{(4+1)}$	$\overset{5}{(4+1)}$	$\overset{5}{(3+2)}$
Deutsch	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3
Französisch [2]	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Geschichte	3	3	2	2	1+2	3	3	2	2	1+2	3
Geographie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—
Kosmographie	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	1
Mathematik	4	3+1	3+1	2+2	3	4	4	3+1	2+1	2	2
Physik	—	—	2	3	2	—	—	2	3	2	2 [3]
Naturbeschreibung	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Kalligraphie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Summe der Stunden	34	34	34	36	37	34	34	34	35	36	35
Davon in russischer Sprache	7	8	8	11	15	7	6	10	12	15	18
Mit Griechisch	—	—	9	13	17	—	—	—	13	16	20
Estnisch resp. Lettisch	2 (IV.–III.)		1 (II.–Selekta.)			2 (IV.–III.)		1 (II.–I.)		—	—

Auszug aus dem Amtsblatt für 1899 Seite 200.

Ausführungs-Anweisung.

Die Aufsicht über die Ausführung der in § 120 a–e der Gewerbeordnung zum Schutze für Leben und Gesundheit der Arbeiter, sowie zur Aufrechthaltung der guten Sitten und des Anstandes unter denselben, enthaltenen Vorschriften ist nach § 139 b. a. a. O. neben den ordentlichen Polizeibehörden den Gewerbe-Aufsichtsbeamten übertragen.

Die Gewerbe-Aufsichtsbeamten sind weiter berufen, bei der Handhabung der vorstehenden Polizei-Verordnung, welche eine allseitige und gleichmäßige Durchführung der angezogenen Bestimmungen der Gewerbeordnung herbeiführen soll, mitzuwirken.

Die Polizei-Behörden weise ich daher an:

1. die auf Grund der vorstehenden Polizei-Verordnung bei ihnen eingehenden Vorlagen zur Bauerlaubniß, Eröffnung, Verlegung, wie auch zu jeder Erweiterung (Nebenanlage) gewerb-

lichen Anlagen unverzüglich vor weiterer Entscheidung dem zuständigen Gewerbe-Inspektor in einem Exemplar zur gutachtlichen Äußerung einzusenden und sofern Bedenken bestehen, dem Gutachten des Gewerbe-Inspektors volle Folge zu geben, statt der Ertheilung der Bauerlaubniß meine Entscheidung einzuholen;

2. die Bauerlaubniß, welche die endgültig x zu fordernden Bedingungen zu enthalten hat, in Abschrift dem Gewerbe-Inspektor unmittelbar nach ihrer Ertheilung zuzustellen;

3 das Gutachten des Gewerbe-Inspektors mit dem Duplikat der Vorlagen zu den Akten zu nehmen;

4 den Gewerbe-Inspektor von der erfolgten Inbetriebsetzung der betreffenden Anlage unverzüglich in Kenntniß zu setzen und

5. in jede Bauerlaubniß dieser Art folgende Bedingung aufzunehmen: „Diese Bescheinigung zur Bauerlaubniß ist nach vollendeter Bauausführung auf Erfordern jeder Zeit während des Betriebes den

zuständigen Polizei-Organen und Gewerbe-Aufsichtsbeamten vorzulegen.

Marienwerder, den 18. Mai 1899

Der Regierungs-Präsident.

Jugendschriften aus dem Verlag von G. Löffler, Riga:

Ein Jahr in Livland.

Eine Erzählung für die baltische Jugend und ihre Freunde

von

M. von S.

Zweite Auflage. 179 Seiten. Preis elegant kartoniert Rbl. 1.20.

Kleine Schelme oder Glückliche Kinder.

Lustige Geschichten aus dem Familienleben der baltischen Lande.

Für Kinder und Kinderfreunde

von

Tante Alice.

120 Seiten. Preis gebunden Rbl. 1.50.